

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Centro de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais
Mestrado

Dissertação



Arte Contemporânea –
Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula

Ana Beatriz Campos Vaz

Pelotas, 2015

Ana Beatriz Campos Vaz

**Arte Contemporânea –
Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula**

Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

Orientadora: Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva

Pelotas, 2015

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

V393a Vaz, Ana Beatriz Campos

Arte contemporânea : cotidiano e experiência estética
em sala de aula / Ana Beatriz Campos Vaz ; Ursula Rosa da
Silva, orientadora. — Pelotas, 2015.

131 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de
Pelotas, 2015.

1. Arte contemporânea. 2. Sala de aula. 3. Cotidiano. 4.
Experiência estética. I. Silva, Ursula Rosa da, orient. II.
Título.

CDD : 709.04

Elaborada por Kênia Moreira Bernini CRB: 10/920

Ana Beatriz Campos Vaz

**Arte Contemporânea –
Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Artes Visuais, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes, da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 26 fev. 2015.

Banca examinadora:

**Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva (Orientadora)
Doutora em História pela PUC/RS**

**Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior
Doutor em Educação pela UNISINOS**

**Profa. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves
Doutora em Artes pela UFRGS**

Agradecimentos

Agradeço à Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido, minha Escola de todo um percurso, através de sua Diretora Profa. Isabel Caneda Correia e aos meus queridos alunos, meus parceiros no caminho, pois sem eles não poderia realizar este trabalho.

Agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Ursula Rosa da Silva pelo apoio e olhar sempre atento e pontual.

Agradeço às Professoras do Mestrado, com as quais tive um contato mais direto, que com seus ensinamentos proporcionaram-me novos olhares.

Agradeço ao Prof. Dr. Donald Hugh de Barros Kerr Junior e à Profa. Dra. Eduarda Azevedo Gonçalves pelas ponderações que fizeram durante a realização das Bancas de Qualificação e de Defesa.

Agradeço aos colegas com os quais dividi minhas angústias e em especial à Paula que me socorria com as informações sobre o curso.

Agradeço à Maristela, Ana Paula, Ronaldo e Paulo por oferecerem-me acolhida em sua casa, que foi meu lar, durante minha permanência em Pelotas.

Agradeço à Aninha Quadros pelos debates de muitos anos em torno ao nosso ofício de professoras em que a arte contemporânea era, e é, a grande fonte de nossas buscas.

Agradeço à minha família pelo apoio e incentivo em especial à minha irmã Diva.

Agradeço ao Marcos meu parceiro de existência.

Resumo

VAZ, Ana Beatriz Campos. **Arte Contemporânea – Cotidiano e Experiência Estética em Sala de Aula**. 2015. 131f. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

Esta pesquisa se configura pela narrativa, do modo percorrido por Josso, ao trazer experiências da sala de aula e sua relação com a arte contemporânea como foco principal. A partir de uma questão básica: a arte contemporânea, em sala de aula pode contribuir para transformar as práticas cotidianas em experiência estética? A arte contemporânea é pensada como possibilidade de uso do mundo a partir de Bourriaud. O cotidiano está aventado como propõe Certeau, uma vez que a ele dediquemos uma atenção diferenciada, em que o corriqueiro possa ser pensado de modo a ser transformado em experiência estética da forma apontada por Dewey. O texto está organizado em três capítulos. No capítulo I, discuto sobre a arte contemporânea em suas materialidades, sua ligação com o cotidiano e a experiência estética. Nos capítulos II e III, apresento as experiências proporcionadas em sala de aula, lugar de onde foi tramada a pesquisa, do meio do meu trajeto como revela Lancri. Ao ver a arte contemporânea como potência, uma vez que não lida com verdades estabelecidas de antemão, percebo, nas suas questões, motes de discussão sobre o momento em que vivemos. Desse modo, a pesquisa traz uma reflexão a respeito da disponibilidade da arte contemporânea em lidar com o mais comum do cotidiano, e este ser ressignificado pelas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: arte contemporânea; sala de aula; cotidiano; experiência estética.

Abstract

VAZ, Ana Beatriz Campos. **Contemporary Art – Everyday Practices and Aesthetic Experience in Classroom**. 2015. 131f. Dissertation (Master Degree em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

This research sets up the narrative in the way proposed by Josso, by bringing the classroom experience and his relationship with contemporary art as the main focus. From a basic question: contemporary art in the classroom, can it help to transform everyday practices in aesthetic experience? Contemporary art is thought as a possibility to use the world (BOURRIAUD). Everyday practices as suggested by Certeau, if to it was dedicated a special attention, in what the trivial was transformed in an aesthetic experience as proposed by Dewey. The text is organized into three chapters. In chapter I it argues about contemporary art in its materiality, its link with the everyday life and the aesthetic experience. Chapters II and III present the experiences provided in the classroom, once it was there the research was hatched in the middle of my trajectory as proposed by Lancri. In watching contemporary art as power, since it does not deal with truths established beforehand, I realize, in its questions, it presents a reflection about the availability of contemporary art dealing with the prosaic and this being reframed by the practices in the classroom.

Key-words: contemporary art; classroom; everyday practices; aesthetic experience.

Lista de Figuras

Figura 1 - DUCHAMP, Marcel. <i>Fonte</i> , 1917.....	18
Figura 2 - WARHOL, Andy. <i>Latas de Sopa Campbell</i> , 1962.....	18
Figura 3 - MIRANDA, Lenir de. <i>A casa (Ulisses/Joyce)</i> 2000. 35 x 27,5 cm. 32 p.	26
Figura 4 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.....	27
Figura 5 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.....	27
Figura 6 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.....	28
Figura 7 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.....	28
Figura 8 - GUIMARÃES, Cao. <i>Inventário de raivinhas</i> 2002.....	31
Figura 9 - DIAS, Karina. <i>Escalators</i> 2006.....	31
Figura 10 - BRUEGEL. <i>O censo de Belém</i>	34
Figura 11 - VAN GOGH. <i>O par de sapatos</i> 1886.....	34
Figura 12 - ALMEIDA JÚNIOR. <i>Caipira picando fumo</i>	35
Figura 13 - REMBRANDT. <i>Carcaça de carne</i> 1657.....	35
Figura 14 - BARRIO, Artur. <i>Livro de carne</i> 1978-1979.....	36
Figura 15 - WALL, Jeff. <i>The destroyed room</i> 1978.....	38
Figura 16 - BARRETO, Lia Menna. <i>Jardim da infância</i> 1995.....	44
Figura 17 - Ano 2012.....	52
Figura 18 - Ano 2012.....	52
Figura 19 - Ano 2012.....	53
Figura 20 - CÉSAR. <i>Relief tôle</i> 1961.....	54
Figura 21 - Ano 2012.....	55
Figura 22 - Ano 2012.....	55
Figura 23 - Ano 2012.....	56
Figura 24 - Ano 2013.....	58
Figura 25 - Ano 2013.....	59
Figura 26 - Ano 2013.....	59
Figura 27 - Ano 2013.....	61

Figura 28 - Ano 2013.....	62
Figura 29 - Ano 2013.....	62
Figura 30 - Ano 2013.....	63
Figura 31 - Ano 2013.....	63
Figura 32 - Ano 2013.....	64
Figura 33 - 7ª série. Ano 2013.....	66
Figura 34 - 7ª série. Ano 2013.....	66
Figura 35 - 7ª série. Ano 2013.....	67
Figura 36 - 7ª série. Ano 2013.....	68
Figura 37 - 7ª série. Ano 2013.....	68
Figura 38 - Ano 2013.....	70
Figura 39 - Ano 2013.....	71
Figura 40 - Ano 2013.....	71
Figura 41 - Ano 2013.....	72
Figura 42 - Ano 2013.....	73
Figura 43 - Ano 2013.....	73
Figura 44 - Ano 2013.....	74
Figura 45 - Ano 2013.....	75
Figura 46 - Ano 2013.....	75
Figura 47 - Ano 2013.....	76
Figura 48 - Ano 2013.....	77
Figura 49 - Ano 2013.....	77
Figura 50 - Ano 2014.....	84
Figura 51 - Ano 2014.....	85
Figura 52 - Série <i>Isso é um...</i> Ano 2014.....	85
Figura 53 - Série <i>Isso é um...</i> Ano 2014.....	86
Figura 54 - Série <i>Isso é um...</i> Ano 2014.....	87
Figura 55 - Série <i>Isso é um...</i> Ano 2014.....	87
Figura 56 - Ano 2014.....	89
Figura 57 - Ano 2014.....	90
Figura 58 - Ano 2014.....	90
Figura 59 - Deslocamento à Exposição <i>Êxodos</i> . Ano 2014.	92
Figura 60 - No <i>Da M'Aya Espaço Cultural. Êxodos</i> . Ano 2014.	93
Figura 61 - Ano 2014.....	94

Figura 62 - Ano 2014.....	94
Figura 63 - GUIMARÃES, Cao. <i>Limbo</i> 2011.	95
Figura 64 - CAMARGO, Iberê. Sem título 1989.	97
Figura 65 - ALAVER, Keila. <i>Henry y Keila</i> 1997.....	97
Figura 66 - BARRETO, Lia Menna. <i>Cascas de boneca</i> 2006.	98
Figura 67 - Visita à Iberê Camargo um homem a caminho.	99
Figura 68 - Visita à Iberê Camargo um homem a caminho.	99
Figura 69 - <i>Perdeu a cabeça</i> 1. Ano 2014.....	102
Figura 70 - <i>Perdeu a cabeça</i> 2. Ano 2014.....	102
Figura 71 - Ano 2014.....	103
Figura 72 - Ano 2014.....	103
Figura 73 - Autorretrato. Ano 2014.....	105
Figura 74 - RUFINO, José. Série de desenhos <i>Cartas de Areia</i> 2000.	106
Figura 75 - Autorretrato. Ano 2014.....	107
Figura 76 - VAREJÃO, Adriana. <i>Duplo reflexo do outro</i> (díptico) 1999.	107
Figura 77 - Autorretrato. Ano 2014.....	108
Figura 78. RESENDE, Gustavo. <i>O paradoxo de Thompson e os pesadelos de Mark</i>	109
Figura 79 - Ano 2014.....	111
Figura 80 - LONG, Richard. <i>A line made by walking</i> , 1967.	112
Figura 81 - <i>New Jersey Turnpike</i> , 1950s.....	112
Figura 82 - <i>cotidiano anômalo</i> 2. Ano 2014.....	113
Figura 83 - <i>cotidiano anômalo</i> 4. Ano 2014.....	114
Figura 84 - <i>cotidiano anômalo</i> 5. Ano 2014.....	114
Figura 85 - BARAN, Tracey. <i>Dewy</i> 2000.....	116
Figura 86 - SPOERRI, Daniel. <i>Tableau-piège</i>	117

Sumário

Introdução.....	10
1 A arte contemporânea no contexto da pesquisa.....	14
1.1 Situando a arte contemporânea.....	14
1.2 Materiais e materialidades	20
1.3 A arte contemporânea e a participação do público	22
1.4 A arte contemporânea e o cotidiano.....	30
1.5 A arte contemporânea e a experiência estética.....	36
2 O lugar de onde falo.....	40
2.1 A narrativa como construção de um caminho.....	40
2.2 Processos desencadeadores	50
2.3 O olhar para a minúcia.....	65
3 Meus parceiros no caminho	82
3.1 Experiências novas com objetos próximos.....	82
3.2 O espaço expositivo como extensão da sala de aula	91
3.2.1 Visitação à mostra <i>Êxodos</i>	91
3.2.2 Visitação à mostra <i>Iberê Camargo um homem a caminho</i>	96
3.3 A autorrepresentação como experiência pensada.....	104
3.4 O cotidiano próximo revisitado.....	110
Ponderações finais	119
Referências	124

Introdução

Esta pesquisa resulta de minhas inquietações a respeito da arte contemporânea e suas implicações no contexto escolar. A arte se faz presente em minha vida de forma constante. Por isso, creio que não poderia viver sem o convívio com suas infinitudes. Como expõe Frederico Moraes¹, se eu tiro a arte da minha vida, a minha vida não tem o menor sentido. Percebo-me, assim, mergulhada nas provocações que a arte me propõe. Das provocações surgem as indagações que percorrem o meu trabalho docente.

Concursada pelo Estado, exerço meu trabalho na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido em Bagé – RS. Inserida no ensino da arte, vivo experiências ímpares, que são proporcionadas pela convivência com alunos em idades e períodos de escolarização distintos.

Nesse contexto, minhas aulas variam. Podem partir de caminhadas pelas ruas de Bagé, em que as visitas a espaços expositivos são previstas e se integram às propostas que são desenvolvidas. A cidade de Bagé dispõe de espaços expositivos que possibilitam o acesso a obras contemporâneas. Ao pensar em tais espaços e sobre as propostas que advêm de tais visitas, veio a pergunta: como uma escola de Bagé aproveita essas oportunidades, valendo-se de tais recursos como parte de suas práticas? De que forma essas visitas, aos espaços expositivos, reverbera nas aprendizagens em que a arte contemporânea se faz presente?

Com tais questões, como mote, foi-se ampliando o percurso até que cheguei, mais especificamente, ao foco principal, que interroga: a arte contemporânea, em sala de aula, pode contribuir para transformar as práticas cotidianas em experiência estética?

Desse questionamento, nasceu o tema da pesquisa, em que o estudo é tecido do meio do meu percurso (LANCRI, 2002), como docente, não afastado e visto de fora, no entanto, da necessidade do próprio trabalho em sala de aula. Desde o

¹ Frederico Moraes é crítico de arte e foi curador geral da 1ª *Bienal do Mercosul*. A colocação referida foi extraída de uma fala sua por ocasião do documentário de Guilherme Coelho, *Um domingo com Frederico Moraes*, exibido no *Canal Curta* no dia 01 de maio de 2013.

começo da trajetória profissional, atravessei as turbulências que as “reformas” introduzidas, no ensino da arte, promoveram. De professora polivalente à dedicada a uma especificidade, como a do ensino das artes visuais, a passagem se deu, mas, sempre em conflito. Conflito gerador, porque, no meio da angústia por uma experiência que não dava certo é que vinham as tentativas de outras possíveis “soluções”. As “soluções” são destacadas porquanto nunca as descobri plenamente, ainda bem! É na busca que me encontro. Blanchot (2010) alega que as respostas desgraçam as questões. Na arte há agitação das questões, a potência, a possibilidade de conversas infinitas, porque aberta sempre *ad infinitum* a interpretações. Na arte contemporânea, a *potência*² é o grande mote, nunca o ser absoluto, mas o poder ser.

Assim, se construiu o objeto da pesquisa, não só a partir da necessidade de propor aulas de arte que dialoguem com a arte contemporânea, mas também em apreender a reverberação dessas aulas em relação ao cotidiano dos alunos.

Nesta ocasião, julgo ser pertinente referir que, no decorrer da pesquisa, houve alteração no projeto. Como refere Lancri (2002), há o momento da *proliferação* e o da *depuração*. Ou seja, no projeto há o sonho que é perpassado pela razão no momento da execução. No início do andamento do projeto, comecei a pesquisa e, apesar de ter no meu trabalho o mote da investigação, mirei o objeto por fora. Em busca de referências, saí de minha sala de aula para saber como era o ensino da arte na cidade de Bagé. Visitei escolas, entrevistei professores e alunos, entretanto, sentia-me como uma intrusa no meio do trabalho dos outros. Que modelo eu tinha inventado para minha pesquisa (LANCRI, 2002)? Comecei a interrogar sobre com que autoridade, eu, de fora, poderia dizer que uma prática é mais pertinente que outra? Foi importante parar e ver o Outro³.

² *Potência* como está em Deleuze e Guattari (1997) em *O que é a filosofia?* Que, por sua vez, remetem a Schelling à criação do conceito. Os autores consideram que a *potência* traz em si as possibilidades uma vez que oferece uma infinidade de caminhos, de relações. Assim, de acordo com os autores, como os conceitos precisam ser inventados, vislumbro que, na hora da presença ante a obra de arte, seja no ato mais puro da contemplação — que a princípio poderia ser uma ação passiva — há possibilidade de criação. E ante à obra contemporânea, que até por suas qualidades matéricas, sugere novos modos de apreensão, essa *potência* se eleva.

³ Emmanuel Lévinas, em *Totalidade e Infinito* (1988), apresenta o conceito de Outro sendo construído através da relação que se estabelece em que o outro, só é verdadeiramente outro, quando não visto por mim como um reflexo meu. Do mesmo modo Lancri (2002) fala deste Outro, como fonte para nutrir meu saber, ou seja, para me dizer o que ainda não sei. Por essas referências, sempre que aparecer no texto, a palavra será grafada com a inicial maiúscula.

Desse modo, o foco que era a arte contemporânea na sala de aula permaneceu, o que mudou foi o lugar em que eu estaria. Defendo, sim, a arte contemporânea na escola, porque tenho um trabalho que procura trazer para o debate, da sala de aula, a arte que é feita hoje, com os questionamentos e estranhamentos que nos perturbam. Então, do meio da minha trajetória, o projeto deu lugar ao trajeto (LANCRI, 2002), com toda vontade e comprometimento possíveis. Submersa na minha aula, ao emergir, faço-o com a ajuda dos teóricos, que com suas bases me ajudam a procurar as minhas.

Os procedimentos metodológicos partiram de revisão bibliográfica, na qual me vali dos aportes teóricos de vários autores dentre eles Jean Lancrì, Marie-Christine Josso, Nicolas Bourriaud, Michel de Certeau, John Dewey que estão alinhavados aos meus pensamentos e de outros autores, num ir e vir, *devir*⁴. Além da revisão bibliográfica, foi realizado o acompanhamento dos alunos, de maneira mais sistemática, em dois anos letivos. A pesquisa teve como mote uma saída efetuada no final do ano letivo de 2012 com uma turma de 6ª série, que foi abraçada no decorrer dos outros dois anos de escolarização. Foi do deslocamento com tais alunos que surgiu a sequência de trabalhos desenvolvidos durante a 7ª série, prosseguindo a investigação, com esses alunos, até a 8ª série. A pesquisa foi efetivada por meio de observação, registros fotográficos dos trabalhos realizados pelos alunos e pelas produções textuais que foram geradas através dos questionamentos elaborados por mim. As escolhas pelas imagens produzidas pelos alunos e elencadas para referendar a pesquisa basearam-se em critérios pessoais, observando a qualidade das imagens para reprodução e também de modo a que pudessem abarcar, mais efetivamente, as ações realizadas nesse processo.

Optei por esse público específico por entender que poderia obter um apanhado, a partir do convívio com tais alunos, nessas etapas distintas de sua formação, culminando com a 8ª série do ensino fundamental. Presumo que, neste período de escolarização, o senso crítico do aluno está em desenvolvimento e expressões como *não sei desenhar* estão muito presentes. Também, pela história vivida por esses alunos em todo o seu percurso, que podem de certa forma, ter adquirido, por vivência, um contato maior com a arte. Tal envolvimento pode ocorrer por meio da arte produzida por artistas ou através de suas próprias práticas em sala

⁴ Devir como considera Hegel (1980) que estabelece a ponte, continuamente em movimento, entre o que eu sei que já está dado, com o que eu não sei, num mover incessante.

de aula. A hipótese é que a arte contemporânea está livre de preconceitos que possam determinar o que pode e o que não pode ser produzido. Nesse sentido, as manifestações variam, bem como as formas de apresentação, sem que haja limites balizadores. Dessa forma, a arte contemporânea pode favorecer experiência, de forma diferenciada, aos alunos.

Cabe ressaltar, a importância dos conhecimentos que me foram proporcionados, no percurso como aluna do mestrado, adicionados a um semestre como aluna especial. As discussões, as leituras propostas, bem como, o convívio enriquecedor com os professores subsidiaram fundamentalmente a pesquisa. A estes fatos se somaram as trocas com os colegas e o apoio irrestrito de minha orientadora.

Assim, no primeiro capítulo situo a arte contemporânea, discutindo sobre os materiais e materialidades, a relação com o público, a ligação com o cotidiano e a experiência estética. A inserção da arte contemporânea, na sala de aula, é tratada, dividindo com os autores elencados, sem me isentar da responsabilidade pelas minhas escolhas.

No segundo capítulo, apresento experiências que foram desenvolvidas a partir da 6ª série do ensino fundamental, que originaram o tema da pesquisa, bem como os contextos de trabalho. Minha formação está implicada nessa conjuntura e faz parte da narrativa, como proposta por Josso (2010), constituindo a pesquisa, na medida em que me conduz a pensar sobre o meu fazer.

No terceiro capítulo, continuo a reflexão sobre a minha prática em sala, ressaltando a série final do ensino fundamental, o percurso das análises e as relações que se estabeleceram durante o levantamento de dados.

Concluo, costurando as dúvidas, de forma que as respostas possam ser vislumbradas, sem que com elas se possa chegar a uma verdade definitiva, pensando na educação como um *devoir*, porém situado no presente no qual as ações se dão no agora.

1 A arte contemporânea no contexto da pesquisa

*“... pensar que as obras propõem enredos e
que a arte é uma forma de uso do mundo,
uma negociação infinita de pontos de vista”.*

Nicolas Bourriaud

1.1 Situando a arte contemporânea

Pensar a arte contemporânea requer a tessitura de alguns comentários que reflitam às práticas artísticas, as quais legitimam características contemporâneas. Para tanto, faço uso das explicações de alguns autores, na tentativa de compreensão dos caminhos que desembocam nas produções contemporâneas.

A arte contemporânea não se oferece com uma configuração definida. As formas de apresentação são tantas que, para as mesmas não se têm modelos determinados. Faltam referências que a arte moderna, de certa forma, nos apresentava. O que é considerado contemporâneo em termos de artes visuais?

De acordo com Cauquelin: “A arte contemporânea [...] não dispõe de um tempo de constituição, de uma formulação estabilizada [...]” (2005, p.11), ou seja, por acontecer agora, não houve tempo para sua assimilação. Entrementes, a arte contemporânea carece de aportes extra-artísticos, uma vez que os referenciais de que a maior parte dispõe remetem à arte moderna cujas formas e intenções julgam reconhecer.

Apesar desse suposto reconhecimento, a arte do passado apresenta situações que necessitam um estudo aprofundado de seu contexto de produção, caso oposto, tais imagens levariam a um simples “reconhecimento elementar de ‘figuras’” (CRISPOLTI, 2004, p. 54). Ademais, nas formas e apresentações

contemporâneas em todas as suas possibilidades, que mesclam e se alternam entre performances, videoarte, *body art*, *site specific*, enfim se dissipam as fronteiras do que é visível, sonoro, ação. Esse fato talvez dificulte sua apreensão, justamente pela falta de padrões determinados que possam enquadrá-la.

Archer (2001) alega que após os anos 1960 houve a dissipação das categorias como a pintura e a escultura que, até essa data, ainda eram mantidas. Há artistas trabalhando nessas linguagens, mas as práticas expandiram e as fronteiras se dissolveram.

Além da ausência de limites fixos, as linguagens se emaranham. Há, em grande parte das produções, a necessidade de uma interação em que o público é elemento essencial na construção de sentido, pois as obras estão em repouso na espera de serem ativadas pela ação de quem se disponha a, com elas, entrar em contato.

Em pesquisa realizada, para sua Dissertação de Mestrado, na Universidade Federal de Goiás, Kelly Valença (2009) alega que uma das dificuldades em trabalhar com arte contemporânea em sala de aula se deve à confusão, por parte dos professores, com relação ao período chamado *Idade Contemporânea*, em que são observadas obras do modernismo sendo manifestas como contemporâneas. Tais constatações me reportam que, em relação à arte contemporânea, não há modelos disponíveis em que se afiançar. Assim, lança-se mão de momentos balizados, para os quais a história da arte garante visibilidade e atesta a validade.

De acordo com Crispolti (2004, p.103), a distinção entre o *moderno* e o *contemporâneo* pode ser vista sob dois aspectos, um do ponto de vista corrente e outro de caráter disciplinar. Sob o ponto de vista corrente, seria difícil a delimitação e comenta que esses dois termos já apareceriam em Dante, no Renascimento, e que autores esboçavam o termo *moderno* para a arte do século XIX e XX. O *período moderno*, do ponto de vista disciplinar, teria surgido no início do Século XV. Conforme Crispolti (2004), o *moderno* é referido por Argan como o período do Iluminismo e da Revolução Francesa, enquanto, de acordo com o autor, Belting considera o Impressionismo como o início do *moderno*, indo até os anos 1960 quando começa o *contemporâneo*. Salaria ainda que a arte contemporânea do ponto de vista disciplinar:

Se então nos perguntarmos quando é que esta teve historicamente início, do ponto de vista do espectro problemático que caracteriza a sua fenomenologia de prática operativa, a resposta é que isso aconteceu no

âmbito da Arte Nova e no terreno da cultura visual simbolista, da qual um aspecto, no plano pictórico, é precisamente o conjunto da experiência pós-impressionista (CRISPOLTI, 2004, p.113).

Crispolti (2004) considera que realiza uma análise do *contemporâneo* em termos de crítica e que este é um exercício complementar ao estudo historiográfico. Toma as obras como documentos diretos e os escritos de artistas e catálogos como indiretos. Os documentos diretos, mesmo a pintura, no *contemporâneo*, têm uma tipologia específica que se define tanto no que refere ao operacional quanto nas qualidades matéricas. Salienta ainda, referindo-se a obras por computador, que: “[...] paradoxalmente, verifica-se que um típico documento “directo” pode ser conhecido [...], apenas indirectamente [...]” (CRISPOLTI, 2004, p.157).

Segundo Cauquelin (2005), para situar a arte contemporânea, é preciso certos desdobramentos que favoreçam o entendimento do que seja tal acontecimento, dentro de uma conjuntura mais ampla da arte. Os critérios não se baseiam apenas nas escolhas materiais ou formais que as obras apresentam, mas necessitam de outros aportes que se situam na produção cultural como um todo. As questões passam pela distinção do que é e o que não é contemporâneo. Estes pontos, por sua vez, são perpassados pelo mercado de arte, que age como um aparelho legitimador e a ideia que se tem da arte.

Esses assuntos não são separados, porque, para a autora, o que perdemos foram os critérios de que dispúnhamos, ou na tentativa de empregá-los nos deparamos com a falta de possibilidades de sua utilização. Há um sistema do qual fazem parte o artista, o mercado, as instituições, com todos os seus agentes. Pelo conhecimento deste sistema é que passaria o entendimento das produções contemporâneas (CAUQUELIN, 2005).

A autora destaca três pontos de vista para explicar a separação entre o público e a arte contemporânea:

1. *A noção de modernidade*. De que modo a arte contemporânea é continuidade ou ruptura em relação ao que se convencionou chamar de arte moderna [...]
 2. *O mercado da arte*. Descrição dos mecanismos em utilização [...]
 3. *A recepção*. Trata-se de analisar os meios onde a arte contemporânea (ou não) é vista [...]
- (CAUQUELIN, 2005, p.16).

Existem várias questões que precisam ser consideradas, de acordo com a autora. Verdades que, ao longo do tempo, foram construídas nas ideias de arte como, progresso, ruptura. Ideias que sobrevivem da arte como dotada de valor por si mesma e do artista como produtor de sentido. Tais noções foram recebidas

através de concepções pregressas. Como essas verdades construídas impedem a apreensão da arte atual? Na sequência postula que:

Sem dúvida, é essa arte moderna que nos impede de ver a arte contemporânea tal como é. Próxima demais, ela desempenha o papel do 'novo', e nós temos a propensão de querer nela incluir à força as manifestações atuais (CAUQUELIN, 2005, p. 19).

A arte moderna, conforme Cauquelin (2005), é caracterizada pelo regime de consumo. Está situada entre aproximadamente 1860 até os anos 80 do século XX, momento em que o consumo é gerado pela tensão entre o novo e o antigo. Além disso, assinala os efeitos que essas tensões provocam, aumentando as produções e exposições que se refletem no crescimento do mercado com o enriquecimento da burguesia. A liberação dos dogmas acadêmicos, que representavam o antigo, necessitava de respaldo e o mesmo adveio da especialização dos salões e da figura do crítico, também.

Cauquelin (2005) remete à figura do *marchand*, dentro do sistema de consumo, que é quem vai intermediar a venda, seguindo os critérios do crítico. Por sua vez o artista livre do estado, porém, condicionado ao mercado, agrupa-se a outros num respaldo mútuo. Entre os consumidores, a autora situa os colecionadores, os que comprem por desejo e o público em geral.

E hoje, com quais suportes, em quais padrões o público pode contar para se guiar?

[...] teríamos hoje perdido toda a medida, todo o julgamento e todos os valores? É uma longa decadência que nos espreita, ou será que é preciso utilizar um modelo inteiramente diferente para captar a realidade contemporânea? (CAUQUELIN, 2005, p. 54)

A autora em pauta (2005, p.59-63) denomina de regime da comunicação o que considera ser uma característica da arte contemporânea, devido às novas tecnologias. Pontua que existem neste sistema: a *rede*, em que se estabelece uma ligação de várias entradas e o que importa é o movimento, pois não há um centro; o *bloqueio*, pela repetição ilimitada; a *redundância e saturação*, pela repetição, por não sair do círculo; a *nominação*, pelo efeito anterior, o nomear traz o diverso; a *construção da realidade*, outra, que não a dada pelos sentidos. A autora alude que artista e obra fazem parte tanto constitutivamente como enquanto produto. Ou seja, estes funcionam, em tal sistema, como produtores/produtos.

Cauquelin (2005) realça a presença de Marcel Duchamp (Figura 1) e Andy Warhol (Figura 2) como *embreantes*, porque apesar de se situarem na arte

moderna, de certa forma, previram o que se seguiria, ao desestruturarem o que era pensado como ação artística, instaurando uma nova maneira de encarar a arte.



Figura 1 - DUCHAMP, Marcel. *Fonte*, 1917.

Fonte: Disponível em:

<<http://ecoarte.info/ecoarte/2012/11/a-relevancia-da-arte-ciencia-na-contemporaneidade/fonte-urinol-marcel-duchamp-1917/>>.

Acesso em: 15 mar. 2015.



Figura 2 - WARHOL, Andy. *Latas de Sopa Campbell*, 1962.

Fonte: Disponível em:

<<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/19/975939/conheca-latas-sopa-campbell-andy-warhol.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

Nesse contexto, Duchamp¹ é visto como *embreante* pela sua atitude em relação ao sistema da arte, por negar as instituições, por negar a autoria ou questionar se justamente esta é que configuraria o estatuto artístico, por retirar a manufatura, pela inclusão do acaso e da palavra como nomeadora ou *dessacralizadora*, pelo *ready-made*.

Warhol², por sua vez, faz a chamada para os objetos de consumo. Esta ação seria uma das condições para que a autora o considere *embreante*. Tanto quanto Duchamp, Warhol deixa de lado a manualidade, o manuseio dos materiais e se preocupa com as formas produzidas pela sociedade de consumo, pela repetição, pelo uso de ídolos da mídia, pela função de empresário. Para Cauquelin (2005, p.120): “o percurso sonhado por Andy Warhol – passar do status de artista comercial ao de artista de negócios – está completo.”

Feitas tais considerações, explano que o propósito não é delimitar períodos, uma vez que os autores elencados, até aqui, diferem nessas abordagens, sendo justamente um aspecto da escolha sobre eles. Até porque, o desejo de explicar, de conformar, de ter que ser de determinado jeito é o que a arte contemporânea recusa.

A arte contemporânea é discutida aqui como a arte atual, conforme referem Cauquelin (2005) e Archer (2001): a arte produzida e pensada nos nossos dias. Arte que traz as inquietações que dizem respeito ao tempo em que vivemos. Arte que propõe, para quem está diante dela, que se veja como parte do mundo do qual participam artista, obra e inclusive ele próprio, espectador³.

Penso na arte contemporânea como possibilidade de inclusão e não de negação ao Outro. Destarte, há artistas trabalhando com meios ou recursos considerados tradicionais, como desenho ou pintura, ao mesmo tempo em que, se valem de meios digitais ou registros fotográficos como prática, seja ela própria um

¹ Marcel Duchamp (1887- 1968) artista que dentro do espírito revolucionário das vanguardas alterou o estatuto da arte inaugurando a arte que se seguiria, mexendo com os papéis estabelecidos, atuando como jurado no sabido caso da *fonte* (CAUQUELIN, 2005).

² Andy Warhol (1928-1987) como parte da sua produção, criou a *Factory*, onde se reuniam celebridades, segundo Anne Cauquelin (2005, p.117-118): “Para se tornar rico e célebre, para ter o tamanho que você deseja, é preciso freqüentar celebridades, e, melhor ainda, fabricá-las, [...]”.

³ Espectador como presente na terceira alternativa apresentada por Rancière (2012) em *O espectador emancipado*. Nessa abordagem, o autor propõe que o espectador realiza a tradução ao apropriar-se do que é apresentado. Ao realizar tal apropriação exercita a sua própria maneira de ver e de dizer o que foi visto ou dito.

fim ou para documentar suas ações. Da presença do vídeo às instalações, não há interdição.

Por conseguinte, vou me ater nas demandas concernentes às materialidades, aos aspectos relacionais, às práticas assemelhadas às mais banais atividades do cotidiano e que para este delegam tempos e atos que o distinguem.

1.2 Materiais e materialidades

As materialidades mudaram e o que caracterizava os materiais como artísticos teve suas fronteiras ampliadas. Duchamp, com seus *ready-mades*, trouxe para o contexto da arte objetos que estavam misturados ao mundo em que vivia e que traziam as questões que o afligiam naquele momento, quais sejam: o espaço que legitimava a arte e o próprio objeto artístico. Ao discutir sobre os locais que eram destinados à exibição de obras de arte, trouxe à tona as demandas de poder que continuamente envolveram o ambiente artístico. Tais relações de poder sempre estiveram presentes e permearam as ligações entre arte e público. Porém o que tornava sua atitude diferente era em relação ao objeto artístico. Este teve sua configuração alterada. A questão não se encontrava mais na representação, uma vez que, não se tratava mais de representar o real, mas de apresentar o real. Duchamp, ao tirar o objeto de sua condição de uso e deslocar sua colocação no mundo, trazendo-o para o contexto artístico, na sua própria materialidade, sem escamotear sua condição, transformou a materialidade da obra.

Tal condição permitiu à arte ampliar o seu território em termos de possibilidades, de potência.

Nesse sentido, atividades como caminhar, fazer modificações num ambiente natural longínquo, conversar, viraram ações artísticas que se converteram em *objetos-sujeito*⁴ de arte. Falo em *objetos-sujeito*, porque eles mesmos se fazem e ao se fazerem são feitos porquanto sofrem e executam as ações ao mesmo tempo. Sintetizei este conceito de *objetos-sujeito*, porque as ações possuem a potência, da forma proposta por Deleuze e Guattari (1997), uma vez que lidam com a

⁴ Félix Guattari (1992) em *Caosmose* traz, através da concepção dos *afetos* e dos *perceptos*, que na experiência estética não há separação entre sujeito e objeto em que ambos se esbatem um no outro. Não há exterioridade e interior distintos, ambos se unem. Porém essa sensação precisa ser constantemente realimentada uma vez que o objeto não está predeterminado e pronto, mas, em processo.

possibilidade de elas próprias existirem e se inventarem, no momento em que acontecem, porém, necessitam ser captadas, percebidas.

Essas ações, esses *objetos-sujeito* trouxeram questionamentos ao público, que não dispunha de referenciais para distingui-los, porque o que sabiam sobre arte os remetia a um objeto pronto que era feito por um artista e que se apresentava com uma linguagem definida em um contexto que a validava. Sabia-se o que era uma pintura, ou uma escultura. Os limites eram definidos. Os críticos, que nesses momentos estiveram presentes, fazendo uma ponte entre arte e público, manifestavam opinião que iam ao encontro do senso comum com subsídios para ajudar a situar o que estava posto, no entanto, de uma forma incomum.

As obras feitas com restos, ou remetendo a produções do passado, em apropriações, que não escamoteiam suas origens, como refere Chiarelli (2002), misturam-se e, ao misturarem-se embaralham os limites sobre o que seja arte. Os limites, que não mais se definem, ajudam a perceber que a arte contemporânea, ao lidar com o cotidiano, nos permite uma ligação mais próxima porque nos fornece o poder de também sermos artistas. No momento em que podemos completar a obra com uma ação que não pertence mais somente ao olhar, tornamo-nos partícipes. Dessa forma, trago Nicolas Bourriaud para referendar minhas considerações.

Em *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo*, Bourriaud (2009b), propõe a arte como possibilidade de utilização do mundo, como negociação. Ao trazer para o contexto atual obras de outros tempos ou ao lançar mão de materiais que são desviados de seus usos corriqueiros e a eles destinados um novo olhar, os artistas se apoderam de ações de outros, dando-lhes novos rumos. Esses atos são pertinentes, porque mostram que se pode trabalhar sobre o que está dado e, assim, evidenciar, quem sabe, outros pontos de vista.

A realidade multifacetada é explorada pela arte atual. A arte contemporânea, justamente por seu aspecto plural, coloca a possibilidade de reflexão do ser humano perante suas próprias ambiguidades. No momento em que suas apresentações provocam indagações sobre nós mesmos, retiram do objeto artístico a preocupação com a materialidade. Ao invés de descartar e partir do novo, como a arte moderna, a arte contemporânea é abordada por Bourriaud (2009b) como a arte da *pós-produção*. Nela, o artista lança mão dos elementos presentes no mundo para recolocá-los, ressignificá-los.

Desse modo, aos alunos são dadas a conhecer outras formas de produção artística, que estão mergulhadas nas coisas do dia a dia e que são comuns a todos nós. Porém podem ser revisitadas e vistas com um novo e atento olhar. Um olhar escavador de sentidos como evocam Martins e Picosque (2012). Um olhar que ajude a perseguir as capas que envolvem as imagens, e como propõe Serres (2001, p. 78-79):

Desvelar não consiste em remover um obstáculo, retirar uma decoração, afastar uma cobertura, sob os quais habita a coisa nua, mas seguir pacientemente, com uma respeitosa habilidade, a delicada disposição dos véus, as zonas, os espaços vizinhos, a profundidade de sua acumulação, o talvegue de suas costuras, para abri-los quando for possível, como uma cauda de pavão ou uma saia de rendas.

Como aventado nessa passagem de Serres, ao olhar é dedicada uma cuidadosa atenção, no sentido de permitir que o tempo seja respeitado, em que as informações, que vêm de fora, cheguem para somar, de modo a favorecer o encontro, contudo, não de responder e saciar as dúvidas.

Na sequência, trago algumas considerações sobre a participação do público, como condição para que a obra aconteça.

1.3 A arte contemporânea e a participação do público

Na obra *Estética Relacional*, Bourriaud (2009a) apresenta compilação de textos publicados em revistas, catálogos de exposições e outros inéditos numa teorização da arte dos anos 1990, em que as produções destacadas não obedecem a critérios de elaboração que as identifique. O que as une é a possibilidade das relações que se estabelecem entre a obra, desde a sua criação/produção, o artista e o público.

Bourriaud (2009a) aborda a arte de nosso tempo, sob o ponto de vista de um crítico, que se vale das contingências de hoje, para poder ver as obra atuais. Comenta ser impossível adotar os mesmos critérios que eram empregados em obras, para as quais o que se exigia do público era a contemplação passiva.

Destaca que a estética modernista observa a obra em sua forma plástica, e a crítica é efetivada sob aspectos de *eficácia formal* ou por meio de possíveis erros na sua *resolução formal*. Do ponto de vista contemporâneo, deveria ser designado o aspecto da *formação*, posto que as obras atuais não são centradas em si mesmas e só se dão no encontro. Conforme o autor, a essência da obra relacional está

justamente na troca entre os sujeitos. A forma só existe no plano real quando oportuniza a troca, a reciprocidade de influências: "[...] o que se torna uma forma quando está mergulhada na dimensão do diálogo?" (BOURRIAUD, 2009a, p.29)

Os artistas atuais colocam o público para dar conta da obra como participante. Assim, estabelecem formas de relacionamento que ultrapassam o ato de olhar.

A obra de arte como: "[...] experiência sensível baseada na troca [...]", em que o público se vê como participante, estabelece que o espectador/participante se faça as seguintes perguntas, sugeridas por Bourriaud (2009a, p.80):

Esta obra me dá a possibilidade de existir perante ela ou, pelo contrário, me nega enquanto sujeito, recusando-se a considerar o Outro em sua estrutura? O espaço-tempo sugerido ou descrito por esta obra, com as leis que a regem, corresponde a minhas aspirações na vida real? Ela critica o que julgo criticável? Eu poderia viver num espaço-tempo que lhe correspondesse na realidade?

O que Bourriaud destaca é a nossa possibilidade de resignificação diante das obras, pois elas não estão desvinculadas do nosso cotidiano e trazem o que, segundo o autor, lhe conferem o caráter democrático de abertura a relações.

A recepção à obra passa a ser levada em conta como em nenhum outro momento. Estará o público preparado para se inserir neste contexto? Quem pode dar pistas para uma aproximação? Que referenciais usar e onde buscá-los? Como profere Cauquelin (2005), onde está o artista? Onde está a arte?

Nessas questões, posso observar pontos fundamentais para inserção do professor de arte na discussão. As escolhas por este ou aquele artista já exercitam ações críticas. As seleções são pessoais e dependem da formação que o professor tiver, assim como o crítico que faz suas abordagens, quer sejam elas baseadas em descrições objetivas ou em narrativas subjetivas, todavia, sempre a partir do lugar no qual se encontra e do que conhece. Das referências que tem sobre o artista e seu contexto de produção advêm as suas discussões a respeito das obras.

Muitas obras contemporâneas carregam consigo a necessidade da participação, por parte do público, para construção do sentido. Segundo Bourriaud (2009a), esse entendimento tem sua origem na arte minimalista, uma vez que, esta, ocasiona muitas questões, as quais se encontram imbricadas em sua concepção, exigindo variados exercícios de percepção por parte do espectador. Porém, nas concepções da arte atual, os preceitos que se valem apenas da percepção, através da visão passiva, não podem mais ser aplicados. A arte atual traz consigo o

participador, com todas as suas experiências pregressas, quer sejam elas históricas ou atitudinais:

O encontro com a obra gera uma duração mais do que um espaço (como no caso da arte minimalista). Tempo de manipulação, de compreensão, de tomada de decisões, que ultrapassa o ato de “completar” a obra com o olhar (BOURRIAUD, 2009a, p. 83).

Na avaliação de Bourriaud, a arte atual, diferentemente da moderna, não nega a aura, essa qualidade conferida à obra por Benjamin, todavia, transfere a origem. A aura não se encontra mais na obra, mas, diante dela: “A aura da arte contemporânea é uma associação livre” (2009a, p. 86). O público mantém sua identidade, justamente por ser levado em conta.

A escola, como espaço que oportuniza o encontro com o Outro, pode não só favorecer e fornecer meios de discussão que promovam o contato com as produções atuais, como também facilitar o acesso às elaborações de sentido provocadas pelos críticos, posto que suas considerações são construções que se assentam em várias bases que podem ajudar a ampliar as possibilidades de leitura. Conforme Crispolti (2004), os críticos se valem de critérios históricos e de confronto de opiniões, fundamentados em conceitos que são construídos levando em conta fatores antropológicos, sociológicos para respaldar seus tratados. Além do que, muitos dos críticos de arte contemporânea têm uma ligação mais próxima com a produção do artista como um todo.

Por atingir uma maioria, a escola pode exercer o papel de mediadora entre o público e a arte contemporânea propiciando que este público se veja e se pense inserido nessas reflexões.

Para poder se inserir nessa abordagem, Bourriaud (2009a) sugere ao leitor que comece consultando o conceito da palavra arte:

– A *arte* como um relato a partir de conceitos que a linearidade da história da arte oferece, a partir do estudo da pintura, escultura e arquitetura: campos já estabelecidos e legitimados.

– A palavra *arte* na atualidade como: “[...] uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo com o auxílio de signos, formas, gestos ou objetos” (p. 147).

– *Arte (Fim da)*. O fim da arte do ponto de vista de uma abordagem “[...] idealista da história” (p.147). A importância da nossa abertura para o que nos rodeia hoje e, que pelo não distanciamento dos fatos, nos foge ao entendimento.

Ao refletir sobre as acepções de arte propostas por Bourriaud (2009a), penso a aula de arte como possibilidade que não se contenta com as respostas. Ao contrário, propõe indagações sobre as ações que realizam, no e com o cotidiano. Como pontua Bourriaud (2009a), dar valor ao que nos circunda no momento em que vivemos nos torna conteúdo e continente das propostas contemporâneas. Estamos *pari passu* com os acontecimentos, e estes não estão afastados de nós, nem colocados à distância. A arte já não necessita de um altar que a sacralize. A arte precisa de um olhar vigilante e liberto de preconceitos (CANTON, 2009).

Outro ponto a considerar refere-se à promoção ao ingresso dos alunos às produções culturais. Por esse viés, o acesso a espaços públicos que promovem a arte e, em especial, a arte contemporânea é fundamental. Ainda que esses espaços institucionalizem a arte, no sentido de a chancelarem, o convívio pode ser enriquecedor devido ao fato de ser estabelecida uma relação sensível entre o produtor, quem vê (refazendo, neste ato, o olhado/sentido) e o entorno. Pois, através desse contato, o corpo é chamado a interagir com o lugar e outros sentidos são acionados, uma vez que a imagem vista de forma fixa ou até mesmo em movimento, proporcionada em sala de aula, não dá conta de dimensionar.

Esse primeiro contato com a obra é o momento do encantamento ou da recusa diante do que estamos vendo. No instante em que nos perguntamos — o que é isto — paramos e nos detemos, contudo não saímos ilesos porque fomos mexidos de alguma maneira. A discussão sobre qual verdade está disponível para ser desconstruída ou conservada passa pelas provocações advindas da arte, sobretudo em se tratando de grande parte das produções contemporâneas. Somos convocados, por esses *objetos-sujeito*, que trazem em sua latência, toda a potência disponibilizada à nossa apreensão. Cabe a nós a quebra da resistência na tentativa de enquadramento em soluções previamente determinadas. Mas como desfazer esses enquadramentos, se com eles nos encontramos em constante exposição? As forças padronizantes exercitam seu poder de forma eficiente. Nesse sentido, é que saliento a importância da aproximação ou a extensão do espaço da sala de aula em direção aos locais que abrigam a arte contemporânea, por oferecerem o acesso a outros pontos de vista. Tal extensão pode favorecer outras formas de olhar para o mundo, às quais a arte dedica sua existência e, através dela, a minha prática também.

Diante do exposto, destaco que a cidade de Bagé dispõe de espaços que são destinados à exibição de arte. Em uma ocasião houve, no *Da M^Aya Espaço Cultural*⁵, a mostra – *Quem vem lá?* – com trabalhos da artista Lenir de Miranda⁶. Nessa mostra, havia os *Livros de Artista* (Figura 3). Ao propiciar a visita à tal mostra, percebi a relação dos alunos com as obras, ao serem envolvidos pelo fato de poder tocar e invadir literalmente o segredo da obra para tentar desvelá-lo através do toque. A possibilidade de aproximação física com os trabalhos da artista instaurou outra relação com o espaço expositivo, pois até então, essa não era uma ação familiar a eles, visto que, nas exposições visitadas anteriormente, essa atitude era impedida.



Figura 3 - MIRANDA, Lenir de. *A casa (Ulisses/Joyce)* 2000. 35 x 27,5 cm. 32 p.
Fonte: Disponível em: <http://www.lenirdemiranda.com/index_portfolio.htm>.
Acesso em: 04 mar. 2015.

A exposição coloca em prática as tensões que as obras nos apresentam e as relações que podemos estabelecer entre elas. Ainda que as obras possam se mostrar heterogêneas em suas linguagens, permitem-nos uma visada sobre a produção do artista. A exposição manifesta o desejo de socialização do artista (Bourriaud, 2011) e como tal é dinâmica, já que as relações se efetivam no momento

⁵ O *Da M^Aya Espaço Cultural* está situado na Rua General Osório nº 572, em Bagé – RS. Local que apoia a arte e, além de dispor de espaço expositivo, realiza ações educativas com os professores e alunos. Foi inaugurado em 2010 e já abrigou inúmeras exposições com artistas contemporâneos.

⁶ Lenir de Miranda (1945), artista natural de Pedro Osório – RS, que apresenta produção significativa no formato – *Livro de Artista*.

em que se concretiza o encontro entre universos distintos que carregam consigo visões de mundo, as quais oportunizam a troca entre artista – obra – público.

Assim, a mostra – *Quem vem lá?*– trouxe a relação evocada pelo crítico francês, porque permitiu aos alunos várias leituras. Além de render trabalhos, em forma de *Livro de Artista*, em que puderam se manifestar em toda sua subjetividade. Ou seja, transformaram em ação o que vislumbraram no momento da criação dos trabalhos.

Por ocasião da visita, foram distribuídos, pelo referido *Espaço*, os livretos, os quais serviram de suporte às mais variadas manifestações, conforme as imagens que se encontram inseridas abaixo (Figuras 4, 5, 6 e 7).



Figura 4 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.
Fonte: Fotografia da autora.

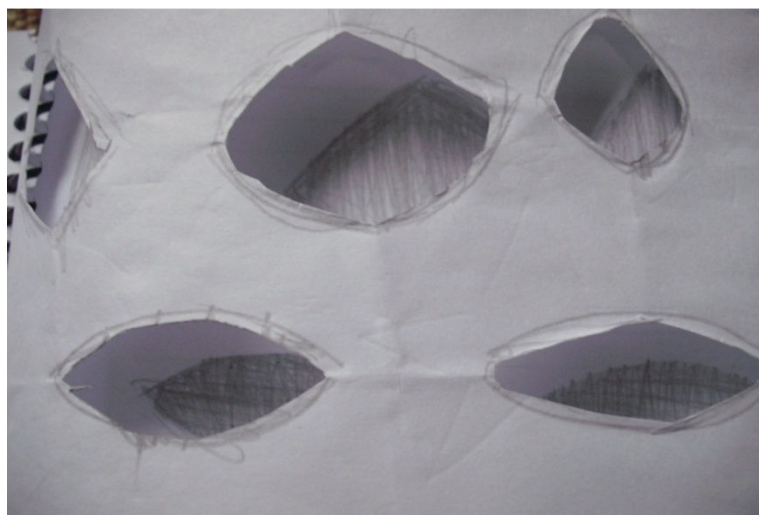


Figura 5 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.
Fonte: Fotografia da autora.

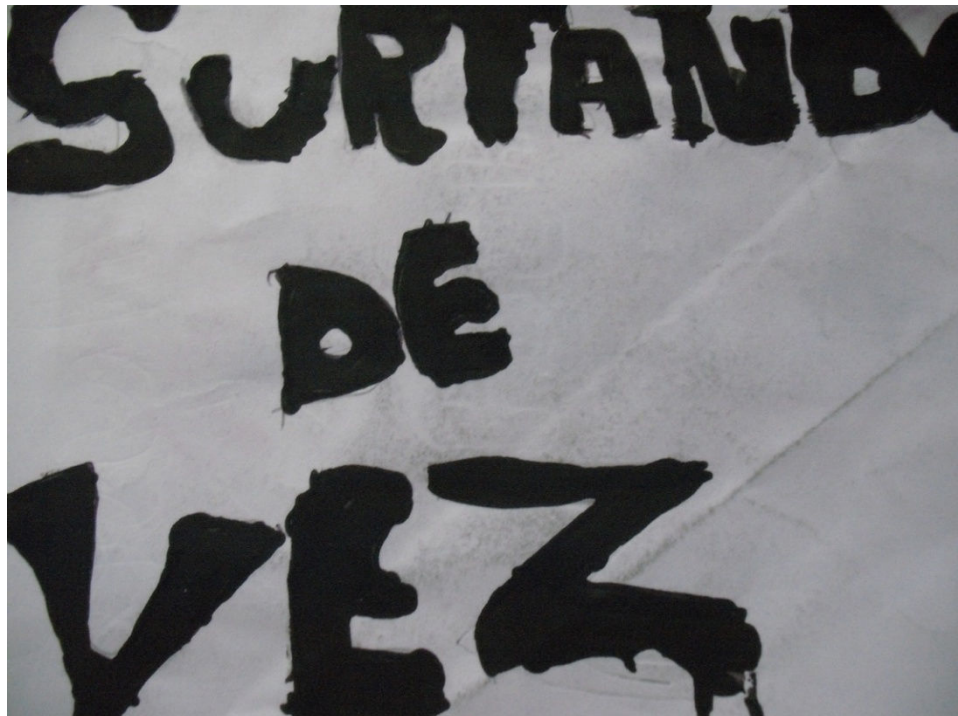


Figura 6 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.
Fonte: Fotografia da autora.

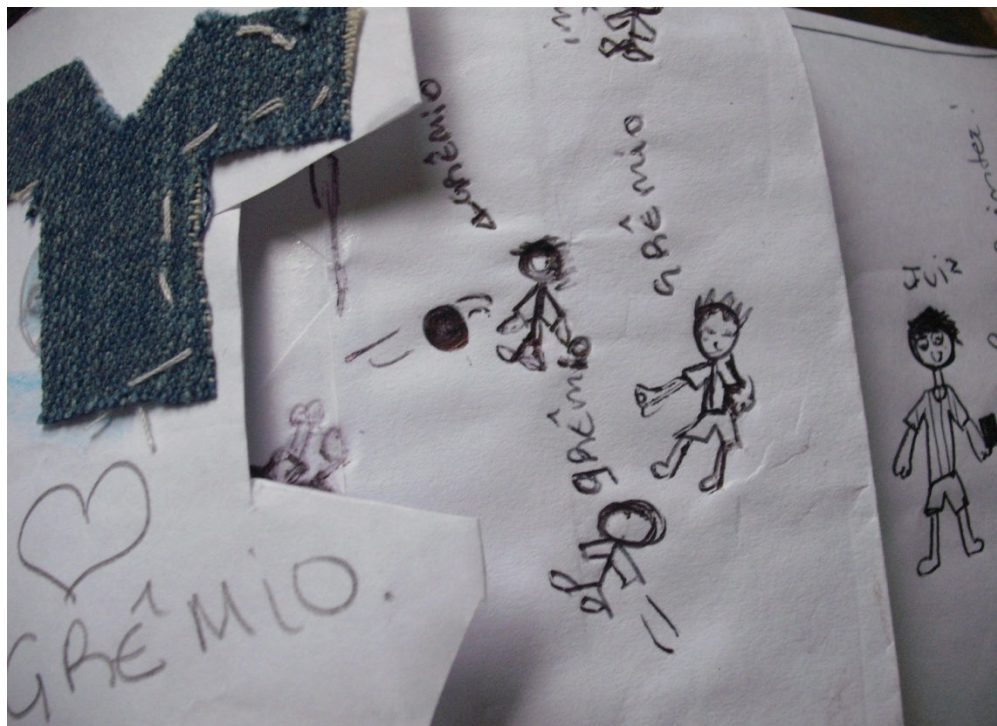


Figura 7 - Livro de Artista. 6ª série. Ano 2011.
Fonte: Fotografia da autora.

A visita mencionada proporcionou que, no retorno à sala de aula, fosse desenvolvida pesquisa sobre a forma *Livro de Artista*. No momento, foram abordados aspectos referentes aos distintos suportes, materiais utilizados, bem como às soluções encontradas pela artista e por outros artistas. As diferenças entre os livros de escrita linear bem como a forma híbrida de tratamento pela arte contemporânea, também foram enfocadas. Os conceitos de apropriação e ressignificação, ou seja, a utilização de elementos que tradicionalmente não faziam parte do contexto da arte e que a ela se dirigiram, sob mudança de enfoque, foram discutidos. Imagens e formas que aparecem e somem no ato de quem vê/manipula o livro fizeram parte do processo.

Em conversa com eles, pude perceber o quanto havia sido relevante esse encontro. Além da conversa informal em sala de aula foi solicitado que respondessem, de forma escrita, ao questionamento sobre a importância da realização do *Livro de Artista*. Transcrevo, abaixo, alguns desses relatos:

Aluno I: — [...] *foi muito importante para mim perceber que obra não é só pintura é também materiais recicláveis, em estar criando coisas inventadas por mim.*

Aluno II: — [...] *o caso de cada coisa que gostei colocava, uma cor, tudo que gostasse. Ter colocado tampinhas de garrafa e ter colocado a cor do meu time em todas as folhas, ter colocado um pedaço da minha camisa.*

Aluno III: — [...] *a experiência que nós ganhamos, materiais que nós temos em casa e não utilizamos mais pode se transformar em arte.*

A arte tem a capacidade de dar visibilidade a elementos que já existem rearranjando-os de modo diferente, com vistas à ampliação da compreensão visual, em relação ao mais comum do cotidiano. Pelo narrado, vislumbrei, neste trabalho, um cuidado, uma dedicação dos alunos em registrar seus achados bem como a possibilidade de outros sentidos serem despertados, ao oportunizar formas próprias de ver e de dizer.

A respeito do uso de materiais heteróclitos e do rearranjo, trago, novamente, Bourriaud (2009b) e Certeau (2009) para enfatizar que o uso de um material passa pela interpretação. Essas colocações se desenvolvem na etapa que se segue.

1.4 A arte contemporânea e o cotidiano

O cotidiano ou a forma mais prosaica de relação com o mundo pode ser revisto e pensado como propõe Certeau (2009), desde que a ele dispensemos uma dedicação diferenciada.

Através das aulas de arte, há a possibilidade de aproximação com o ordinário, de maneira que se possa revê-lo. A arte contemporânea possui essa potencialidade de redimensionar o banal, ao trazer novas perspectivas para que se pare e pense sobre as ações que praticamos. Ao focar o pensamento sobre tais ações, a arte contemporânea proporciona que as vejamos em tempos e espaços diversos daqueles contumazes em que conversas e olhares outros são disponibilizados. Como refere Dewey (2010), os acontecimentos íntimos são aqueles sobre os quais menos aspiramos refletir. Talvez a aula de arte possa abrir esses momentos para conversa.

A interpretação que Certeau (2009) ressalta estar por detrás dos usos é importante que seja proporcionada. De acordo com o autor, é necessário ver o como e não o porquê de tais usos. Como essas ações corriqueiras podem ser desveladas e deixarem de ser apenas pano de fundo?

O cotidiano é trazido aqui para que seja pensado e revisto. Ao citar artistas como Cao Guimarães⁷ em seu *Inventário de Raivinhas* (Figura 8) pode-se evidenciar o quanto estas nos perseguem e o uso que delas podemos fazer. Essas ações passam despercebidas, no entanto o olhar do artista as legitima ao retirá-las de sua condição de reserva, ao trazer esses incômodos pelos quais passamos e dos quais nos queremos ver livres o mais depressa possível. Assim, o dia a dia é manifesto em sua condição mesma de acontecimento.

As vistas da artista Karina Dias⁸ para as escadas rolantes (Figura 9) ou às paisagens ajaneladas pelo olhar são pontos de discussão que a sala de aula vai potencializar, através de ações que se voltem para os pequenos espaços do tempo presente. Espaços que são lugares habitados como propõe Certeau (2009), dado que, acontecem no momento em que nos movimentamos os acionando também.

⁷ Cao Guimarães artista nascido em Belo Horizonte – MG em 1965. Movimenta-se nas áreas do vídeo e cinema utilizando-se de ações envoltas pelo cotidiano. *Inventário de Raivinhas* foi feito em 2002, apresentado em formato de vídeo.

⁸ Karina Dias nasceu em Brasília em 1970. É artista e professora da Escola Guignard/ Universidade do Estado de Minas Gerais. Disponível em:< <http://www.karinadias.net/cv/index.htm>>. Acesso em 14 jun. 2014.

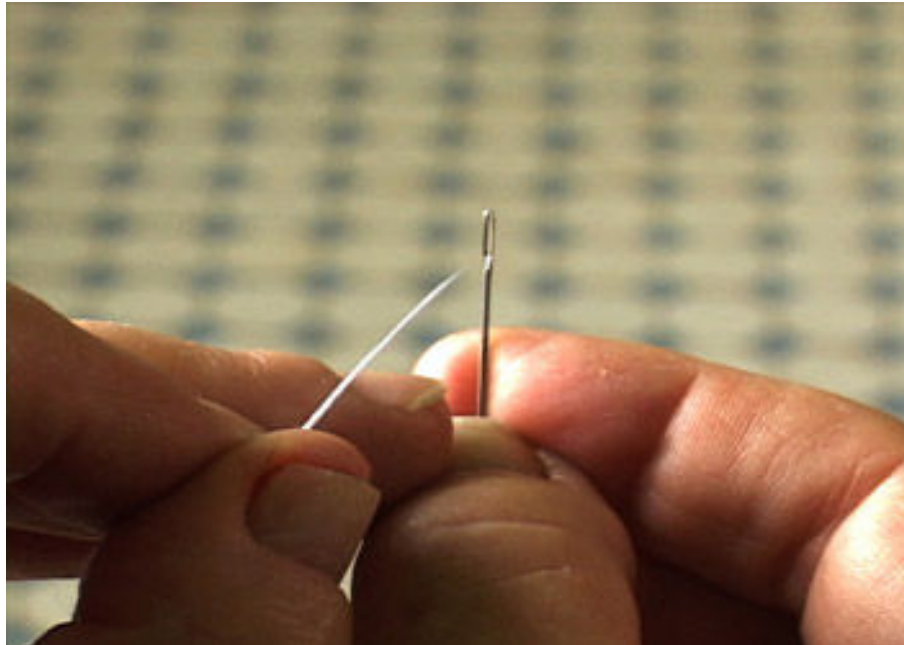


Figura 8 - GUIMARÃES, Cao. *Inventário de raivinhas* 2002.

Fonte: Disponível em:

<<http://www.caoguimaraes.com/obra/inventario-de-raivinhas/>>.

Acesso em: 14 jun. 2014.

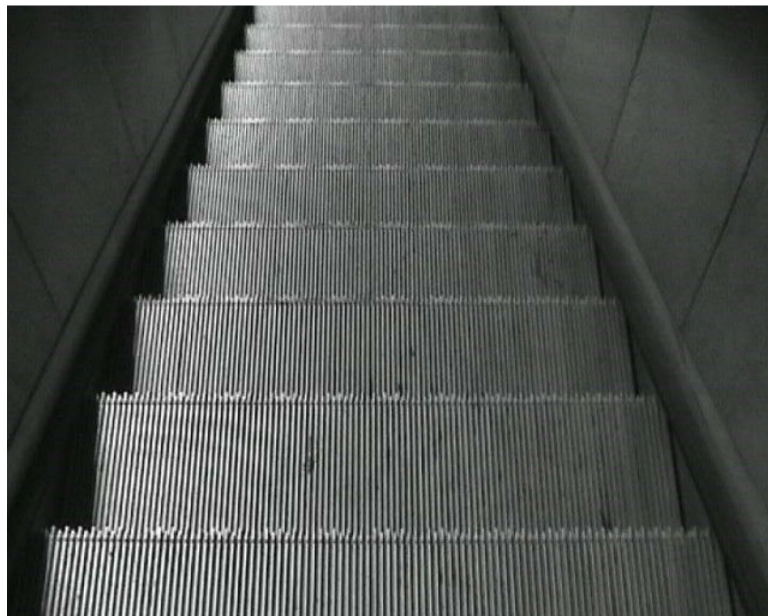


Figura 9 - DIAS, Karina. *Escalators* 2006.

Fonte: Disponível em: < <http://www.pipa.org.br/pag/artistas/karina-dias/> >.

Acesso em: 03 mar. 2015.

O que tem de nós nessas práticas? Essa questão está em Bourriaud (2009a, p. 149) que refere: “Esta obra me autoriza ao diálogo? Eu poderia, e de que forma, existir no espaço que ela define?” Acrescento a tais questionamentos a seguinte pergunta: o que esta obra tem a me dizer sobre mim?

Observo essas ligações da arte contemporânea com a vida no momento em que ela acontece, sem esconder suas ações, sem enfeitá-las, mostrando-as *in natura* se é que assim posso referir. Os limites tornam-se mais tênues, resultando daí a nossa dificuldade em apreendê-la como arte.

A arte contemporânea desloca as posições de espectador passivo a uma atividade, que penso sempre existiu. O que creio ter mudado foi o que ou a que dirigir a nossa atenção, ou seja, o foco do olhar.

De trabalho concluído, cujo sentido é atribuído pelo observador no momento de olhar, a obra torna-se processo. As transformações que ocorreram nas concepções de arte, introduzidas pelas vertentes contemporâneas, requerem que o público compartilhe:

[...] espera-se desse outro que se ponha em relação com a obra e dela participe inteiramente, não somente por intermédio de seu intelecto, mas de toda a sua rede sensorial, pois é, inclusive, contando com a sensibilidade do corpo inteiro do visitante que a obra se completa (OLIVEIRA, 2011, p. 75).

De acordo com Oliveira, em seu texto *A interação na arte contemporânea* (2002), o dar significado a uma inscrição é uma construção que passa pelo sensível e pelo pensamento como elaboração. Tal ação se efetua pela troca entre quem produz e quem vê. No entanto a troca não se processa de forma idêntica em todas as ocasiões. Nos tempos históricos há distintas formas de se posicionar ante a obra. Segundo Oliveira (2002), no Renascimento o olho se coloca em um ponto fixo sendo o corpo a ele condicionado. No Barroco, há múltiplos pontos, exigindo posturas corporais distintas. O Impressionismo demanda avanços e recuos por parte do espectador. Mas, a grande mudança na relação se deu com a arte contemporânea, pela colocação do cotidiano em obras. Os objetos de uso corriqueiro são deslocados de suas funções para serem justamente, por isso, problematizados, devido a receberem valor artístico, ao saírem do anonimato.

O ato do artista ao dispor, em outro lugar, o que já tinha uma destinação se efetiva pela busca e pelo olhar. Esse olhar que o mundo da arte promove faz com que o nosso olhar sobre o banal se efetive em nova dimensão (BOURRIAUD, 2011).

Maffesoli (2008) aborda em *A terra fértil do cotidiano* como o olho deve ficar em alerta, atento ao que não se mostra de uma forma revelada e que por isso mesmo pode estar nas pequenas coisas ou nas superfícies, que de tão expostos, não se percebe.

O olhar é visto como possibilidade dos sentidos em abertura para o mundo, no sentido da percepção, ligado ao modo de olhar em Merleau-Ponty (1989). Não o mundo ideal do platonismo, contudo o mundo habitado pelo corpo em ação. Esse corpo que transforma o mundo através dessa ação e que é “[...] um entrelaçado de visão e de movimento (MERLEAU-PONTY, 1989, p. 50).

O corpo, ao agir, tece com o mundo a relação, no embate entre o conhecido e habitado que é o corpo, que precisa se divisar para se reconhecer. O Outro, o que não sou eu, o estranhamento que me deixa sem parâmetros é o que entendo que a arte contemporânea traz, tornando-se possibilidade ao abrir-se a vários pontos de vista.

Nesse conjunto, o cotidiano vem à tona, como assunto que discute e se discute, ao trazer temas que, em outros momentos, não eram passíveis de ser representados, mas, que através da pintura, recebiam *status* conferindo-lhe dignidade. Temas que foram concebidos, em momentos distintos, por artistas nos mais diferentes estilos⁹, como por exemplo, Bruegel (1525-1569), o Velho e o *Censo de Belém* (Figura 10), que apesar de tratar de um tema religioso, o faz mostrando toda a situação que cerca a vida das pessoas comuns e suas ações diárias; a obra *O Par de Sapatos* (Figura 11) de Van Gogh (1853-1890), em que não estão representados sapatos quaisquer, porém retratam o uso a que foram submetidos; *Caipira picando fumo* (Figura 12) do paulista Almeida Júnior (1850-1899) é outra referência ao cotidiano imediato. Do mesmo modo, Rembrandt (1606-1669) trouxe a carne, como assunto para pintura (Figura 13). Porém, Barrio (1945) apresentou a carne, ela própria, com sua condição de perecibilidade (Figura 14). Não se trata mais de produzir o real, mas de oferecer a realidade.

⁹ Conforme Belting (2012, p. 61) o “[...] estilo era aquele atributo da arte para o qual se queria demonstrar uma história ou um desenvolvimento em conformidade com a lei”. Ou seja, esse conceito de estilo servia para balizar determinados acontecimentos dentro de determinados parâmetros.



Figura 10 - BRUEGEL. *O censo de Belém.*

Fonte: Disponível em:

< <http://agendawhite.com.br/2014/03/o-censo-de-belem-de-peter-brueghel-o-velho-1525-1569/> >.

Acesso em: 03 mar. 2015.



Figura 11 - VAN GOGH. *O par de sapatos* 1886.

Fonte: Disponível em:

< <http://pensaacabeca.blogspot.com.br/2012/07/o-par-de-sapatos.html> >.

Acesso em: 03 mar. 2015.

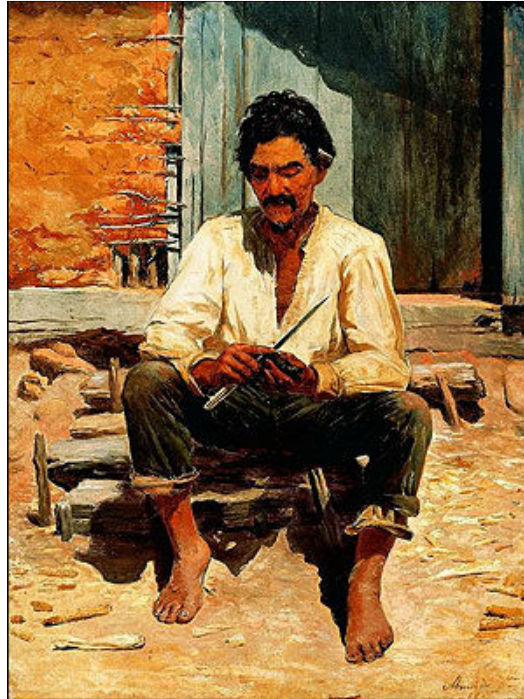


Figura 12 - ALMEIDA JÚNIOR. *Caipira picando fumo*.

Fonte: Disponível em:

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/especial/1435_mostraalemanha/page6.shtml>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

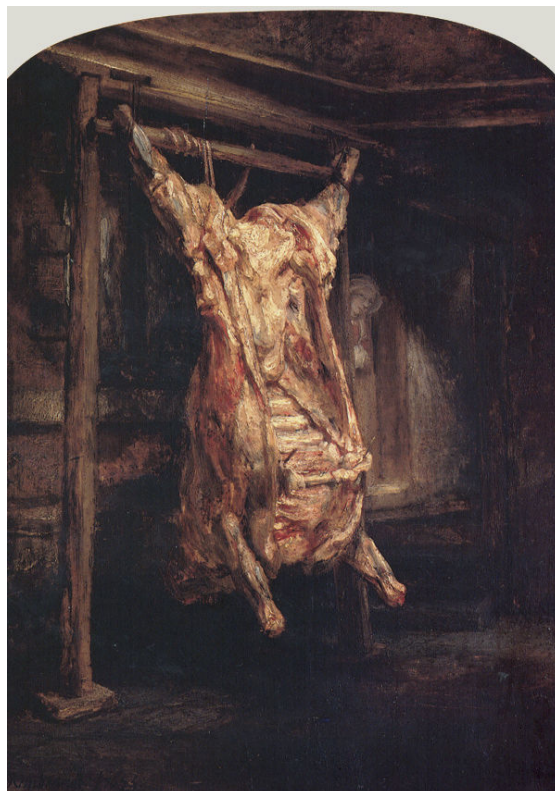


Figura 13 - REMBRANDT. *Carça de carne* 1657.

Fonte: Disponível em:

<<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/9306>>.

Acesso em: 22 jun. 2014.



Figura 14 - BARRIO, Artur. *Livro de carne* 1978-1979.

Fonte: Disponível em:

<http://www.muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/livro_de_carne.htm>.

Acesso em: 22 jun. 2014.

Assim, o cotidiano é pensado da forma aventada por Maffesoli (2008), como um espaço potente, fértil que está ao dispor com seus ruídos plurais à espera de serem compreendidos. A arte contemporânea está aí, disponível, na expectativa, entre murmúrios e estrondos, mas nunca pronta como verdade inquestionável.

Em continuidade, no próximo item do capítulo, trago considerações sobre a experiência estética, a relação que se pode estabelecer com a arte contemporânea e desta com a sala de aula.

1.5 A arte contemporânea e a experiência estética

Em *Arte como experiência*, publicado pela primeira vez em 1934, Dewey (2010) cria uma rica teia de relações entre as experiências por ele vividas. A elas, foram acrescentados os pensamentos, entre outros, dos poetas ingleses, do século XVIII, John Keats e Samuel Taylor Coleridge. Estes poetas traziam suas reflexões sobre os momentos em que viviam, mergulhados em uma Inglaterra que nascia para a indústria. Dewey (2010) apresenta, como numa condensação de pensamentos, os trajetos em poemas de tais poetas, no momento em que estavam imersos nas angústias que os moviam, transformando-as em experiências estéticas. Ele próprio lança mão de suas experiências, que são perpassadas pelo que viveu/conheceu, transformando-as nesta escrita potente e atual. Atual porque, apesar de trazer o

contexto de seu tempo, vem recheado de memórias e projetado em devires que podem ser misturados ao que hoje se reflete.

Senão vejamos, no momento em que remete ao ensino da arte, manifesta sua preocupação com a formatação da imaginação, que deixa de lado as vontades. Neste argumento, percebo a ligação que pode ser estabelecida entre a arte contemporânea e a sala de aula. Justamente por seu caráter plural, a arte contemporânea permite pontes, possibilita trajetos, não há uma verdade preestabelecida que possa podar os anseios. Portanto, à imaginação podem ser dadas asas.

O autor explana que a arte: “[...] é totalmente inocente de ideias derivadas do louvor e da censura, ela é vista com um olhar de suspeita [...]” (DEWEY, 2010, p. 584). Essa suspeita talvez seja a que possamos ter em relação às obras contemporâneas. Devido à fragilidade de seus materiais e que por isso apresentam uma condição de precariedade, fazem com que os conceitos que tenhamos não sirvam para formatá-las. Não é em vão a referência de Dewey ao aspecto de que a arte é sempre subversiva, agitadora, senão se torna frouxa. Percebo aí também a relação com a arte contemporânea, a qual não nos deixa indiferentes diante de suas apresentações.

Outra proposição que considero relevante, ao contexto que trato, é o fato de Dewey (2010) considerar que o material da arte possa ser retirado de qualquer fonte. Não há assunto que não possa ser motivo para a arte. A arte contemporânea tem esse caráter polissêmico.

A experiência está intrinsecamente ligada ao contexto em que ocorre e é processada de forma distinta. Tal experiência promove-se pela interação direta entre a obra e quem priva de seu contato. Ao nos relacionarmos com as obras, essas se tornam meios que permitem à nossa imaginação entrar em contato com o mundo de outra maneira.

A experiência estética, segundo o autor, não cessa, porém consuma-se. Ou seja, ela é processo que promove algo de um estado a outro por meio da relação que suscita entre o vivido e o que ele proporcionou com o que pode vir a ser.

Como define Dewey (2010), a experiência estética difere da experiência comum, pois esta cruza sem ser transformada ao passo que aquela, ao passar pela compreensão, reelabora-se. Nesse sentido, as ações cotidianas podem ser evidenciadas se a elas forem destinados olhares mais perscrutadores, que busquem

essa reelaboração. A arte contemporânea, através dos artistas mencionados anteriormente, como de outros, entre eles Jeff Wall¹⁰ (Figura 15), que em suas fotografias apresenta-nos ações que podem ter várias interpretações, possibilita-nos, assim, o encontro com momentos que podem ser reflexo de nossas ações no mundo e com o mundo, porque este não está de nós afastado. Nós fazemos o mundo enquanto este nos faz. Nossas experiências são interações com o mundo. Essa arte que não está num espaço distante como menciona Dewey (2010), entretanto que pode ter ligação com o que se vive dia a dia, intensificando essas ações ao serem revistas e repensadas através das proposições dos artistas contemporâneos.

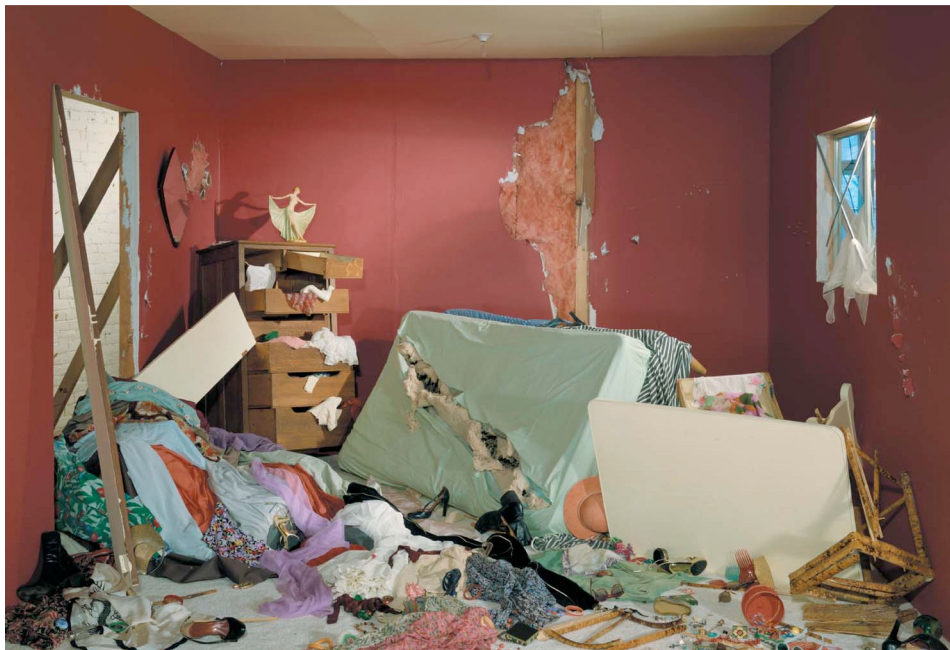


Figura 15 - WALL, Jeff. *The destroyed room* 1978.

Fonte: Disponível em:

<<http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/jeff-wall/room-guide/jeff-wall-room-1>>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

A experiência estética pode ser intensificada pela arte contemporânea no momento em que esta é atravessada pelas ações cotidianas. O estético, como menciona Dewey (2010), não acontece como uma ingerência de fora para dentro.

Para que se efetive como experiência completa, que é uma característica da experiência estética, essa deve passar pela produção e pelo pensamento. A arte contemporânea pode potencializar tais ações ao proporcionar que nos tornemos autores, não só consumidores. O cotidiano pode ser surpreendido em sua condição

¹⁰ Artista canadense nascido em 1946. Através de fotografias que desconstroem e alteram os modos de ver, cria situações que confundem e intrigam.

de coadjuvante, ou de mera etapa da vida e se tornar ele mesmo protagonista, visto que pode sair de seu arrastar rotineiro e se tornar movimento ressignificado.

Dewey (2010, p.61) considera que, para “[...] compreender o estético em suas formas supremas e aprovadas, é preciso começar por ele em sua forma bruta [...]”. Ou seja, devemos nos deter às mais mezinhas atitudes que nos fazem atear o fogo, por exemplo, e ficar absortos vendo as chamas se mexerem. Ou ainda nos dedicarmos ao simples ato de cozinhar e ver as transformações pelas quais passam os alimentos e que nos envolvem com seus odores e cores. Como argumenta o autor citando o poeta Inglês Coleridge:

O leitor deve ser levado adiante não meramente ou sobretudo pelo impulso mecânico da curiosidade, não pelo desejo irrequieto de chegar à solução final, mas pela atividade prazerosa do percurso em si (COLERIDGE apud DEWEY, 2010, p. 62).

Desse modo, prestar atenção no trajeto, na ação no momento em que se desenrola, torna a experiência envolvente, posto que a arte não seja vista apenas como aquela forma fixa em um museu e somente por intermédio deste, seja legitimada, a ligação entre arte e vida pode ficar mais evidente, menos afastada.

Essas experiências pelas quais os artistas mencionados fazem refletir permitem a aproximação também com tal espaço legitimador da arte. Ao perceber que a experiência estética pode acontecer nas manifestações mais simples, modificam-se as concepções arraigadas às quais fomos submetidos. A arte, assim, se torna parte, meio de contato, de relação com o mundo porque podem ser estabelecidas comunicações entre o que é vivido e o que é produzido como arte.

Em prosseguimento ao trajeto, no capítulo posterior, abordarei sobre a minha formação como parte da narrativa que atravessa este trabalho. Por essa formação é construído, também, o repertório que forma o acervo, do qual lanço mão, para a realização das propostas de trabalho que alavancam a pesquisa desde a sala de aula. Ainda enfatizo algumas ações que foram desenvolvidas com os mesmos alunos em fases de escolarização distintas. No primeiro momento trago registros de propostas efetuadas com os alunos na 6ª série do ensino fundamental, as quais deram suporte para o início da pesquisa. Na sequência, prossigo com o acompanhamento destes alunos, no decorrer da 7ª série, em que as ações intensificaram-se.

2 O lugar de onde falo

*“... os entre-lugares onde nos construímos
trabalhamos e projetamos, acariciando muitos
dos nossos desejos de vir a ser”.*

Irene Tourinho e Raimundo Martins

2.1 A narrativa como construção de um caminho

No capítulo anterior, delineei considerações sobre a arte contemporânea, o cotidiano e a experiência estética como pressupostos para subsidiar o trabalho que apresento. E é em torno ao meu deslocamento, às minhas ambulações pela sala de aula, que é construído o assunto da pesquisa que desenvolvo originado das perguntas que esta prática promove (LANCRI, 2002).

Em um processo que se realizou em meio à vida, é necessário que sejam efetuadas considerações a respeito de como ocorreu a minha formação, enquanto professora de arte, e o quanto dessa formação se vê implicada na narrativa que orienta esta pesquisa.

Vislumbro a narrativa, da maneira proposta por Josso (2010), como repleta de referenciais que nos fazem chegar a considerar como pensamos sobre nós. Em igual sentido, Hernández (2005) também argumenta sobre o quanto é relevante trazer o que nos constitui como professores como parte do processo. Nesse processo, a biografia conta, e muito, para que possamos ponderar sobre o que fazemos ou fizemos como referência para mudança.

O narrar, para tais autores, está carregado de subjetividade, ao ser envolto por vivências pessoais, que se tornam experiências, no momento em que, são realizadas reflexões sobre estas. E, sob esses desígnios, a trajetória é narrada.

Ao me tornar professora de arte, com formação polivalente, na década de 1980, coube-me o encargo de atender turmas do ensino fundamental, no então, 1º grau. Com muitas ideias na cabeça cheguei à Escola, disposta a colocar, na prática, os referenciais teóricos que havia recebido. Hoje, distanciada daquele momento, experimento uma forma de revelar para mim mesma essa etapa que me construiu. Assim, percorro as angústias que me faziam parar e ver que as categorias criadas para enquadrar as fases de desenvolvimento das crianças, muitas vezes, não se faziam valer na prática do contato da sala de aula. Até porque as realidades são cambiantes e o que se adapta a um momento pode não servir a outro. Havia necessidade de buscar, constantemente, subsídios que permitissem enriquecer as minhas ações. No momento em que via que os acontecimentos da sala de aula variavam, percebia também que o que servia para uma turma não se adequava à outra. Desse modo, é importante ressaltar que nas ocasiões em que a Faculdade de Belas Artes, na então FAT- FUnBa¹, disponibilizava a realização de cursos de extensão, lá estava eu, inscrita para participar. Os livros eram escassos e, muitas vezes, dispunha de cópias de capítulos que me faziam entrar em contato com os textos de autores como Herbert Read e Viktor Lowenfeld. Ressalto o contato que tive com Fayga Ostrower e João Francisco Duarte Junior, através de palestras, que foram proporcionadas nas Semanas de Educação, promovidas pela referida Faculdade de Belas Artes, na FAT- FUnBa, na década de 1980.

Na época em que ingressei na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Plácido², funcionava o Centro Interescolar Estadual em que recebíamos alunos de outras escolas da cidade de Bagé para frequentarem as aulas de ciências, artes e técnicas³. No que tange ao ensino da arte, o processo de trabalho se efetuava na forma de oficinas, nas quais os alunos passavam um semestre com aulas de cerâmica, técnicas plásticas e teatro, nas 7ª e 8ª séries. As turmas eram divididas e aos alunos era oferecida a participação em duas destas modalidades, durante o ano. Na ocasião, éramos três ou mais professoras, eu trabalhava com teatro e técnicas

¹ Instituição de Ensino Superior, em Bagé, que recebeu nova denominação, passando de FAT-FUnBa, para Universidade da Região da Campanha – URCAMP, no ano de 1989.

² A Escola recebeu esta denominação na década de 1990. Quando foi criada, o foi como Escola Artesanal Secretário Vieira da Cunha, em 1958. Transformou-se em CACT nº 3, na década de 1970, após foi Centro Interescolar Estadual, na década de 1980.

³ Técnicas Agrícolas, Técnicas Domésticas, Técnicas Industriais e Técnicas Comerciais, que integravam a parte diversificada do currículo.

plásticas. Meus referenciais, para as propostas de teatro, giravam ao redor de Augusto Boal, Olga Reverbel e Viola Spolin.

No que compete às artes visuais, julgo relevante trazer à tona o fato de que se versava dentro da teoria da livre expressão⁴ e de ser uma temeridade a presença de imagens na sala de aula que pudessem, de certa forma, macular a criação dos alunos. Como argumenta Ott (1999), no momento em que o aluno tem somente a si mesmo como alicerce, ou quem sabe uma relação com a natureza imediata, seu repertório fica muito reduzido. Essas questões estavam presentes no meu pensamento e procurava promover, pelo menos, a socialização das produções realizadas nas aulas, ao discutir a respeito de cada trabalho concluído pelos alunos. Assim sendo, motivava exposição desses trabalhos e o comentário sobre a atividade desenvolvida. Os quefazeres giravam em torno às técnicas e estas é que eram motivos de pesquisa para mim, em que as aulas visavam a um processo de experimentação e liberação do potencial criativo do aluno.

Na década de 1990, houve um curso⁵, nos moldes de outros que são promovidos de forma obrigatória para os professores, momento em que comecei a me familiarizar melhor em torno da então *Metodologia Triangular*, que depois foi revista por Ana Mae Barbosa e renomeada de *Proposta Triangular*⁶. Achei atraente a possibilidade de poder trabalhar a imagem na sala de aula. O acesso à obra de arte passou a ser considerado importante como forma de conhecimento, ampliando as possibilidades de vínculo com tal memória, que, até então, estava alijada dos currículos escolares. As obras de arte passaram a representar outra oportunidade de educação do olhar. Assim, as obras ditas tradicionais ganharam espaço nas aulas, ocasião em que podia propiciar a leitura e a releitura. A releitura, apesar de hoje ser um conceito gasto, era vista por mim, naquele momento, como forma de o aluno se

⁴ A livre expressão tratava sobre a necessidade do aluno em realizar atividades que partissem de uma criação original, livre o mais possível de influências externas. De acordo com Barbosa (1999, p. 12), havia “[...] crença na existência de uma virgindade expressiva da criança e na idéia de que é preciso preservá-la [...]”.

⁵ O curso estava vinculado ao Projeto Melhoria da Qualidade de Ensino, promovido pelo Governo do Estado – RS, em que foram distribuídos cadernos de estudo, nos quais apareciam propostas de ensino da arte dentro do contexto contemporâneo. Na realidade não houve uma formação dirigida, até porque os professores se sentiam incomodados, devido ao caráter autoritário que envolvia a política de funcionamento, mas, o material disponibilizado, era no mínimo, interessante.

⁶ A Proposta Triangular tem ligação com a DBAE (*Disciplined Based Art Education*) que preconizou uma reforma no ensino da arte, nos Estados Unidos, dentro de uma reforma maior na educação daquele país. O DBAE se baseava em disciplinas que, de acordo com Eisner (1999), poderiam ser desenvolvidas em separado ou agrupadas, com enfoque na história da arte, na crítica, na produção e na estética. A Proposta Triangular deu ênfase a três ações, o fazer, o contextualizar e à leitura de imagem, num enfoque da arte como conhecimento.

expressar tendo a imagem como referência para dela extrair significado pessoal. Lembro-me de uma aluna de 5ª série, cujo pai era motorista de táxi, que realizou um trabalho em que levava *Abaporu*⁷ para dar uma volta pela cidade de Bagé, no táxi do pai. Esse era o mote da sua representação, através do desenho. O cotidiano presente, através da busca que a aluna fez em suas referências serviu para contextualizar e aproximar a obra que tinha visto em aula, a qual não fazia parte da sua familiaridade.

Porém com as políticas públicas que regulam a educação, houve uma mudança radical e passei a atender turmas inteiras, ou seja, com um número grande de alunos, assim, as dificuldades ficaram maiores. Como lidar com essas turmas de trinta alunos, quando, até então, atendia a metade deste número, em condições que eram consideradas ideais? Sem falar que a sala de arte comportava poucos alunos e passou a ser usada com menor frequência. A sala de aula era a opção e deveria procurar alternativas para repensar a forma de trabalho.

Em 1995, participei de curso de especialização, em Ensino de Arte Visuais, na URCAMP – Bagé. Oportunidade em que estudei com vários professores e professoras de outras universidades, entre elas a professora Maria Helena Wagner Rossi⁸. Na ocasião, a referida professora abordou a respeito da leitura de imagem e das teorias de Michael Parsons⁹ e Abigail Housen¹⁰ sobre o desenvolvimento estético, sob um prisma de que quanto mais significativo o contato com a arte, maior seria o crescimento em direção a um pensamento complexo.

Também fizemos experiências no computador¹¹, o que na época, era inovador, nas aulas com a professora Maria Cristina Biazus¹². Nesse curso, vejo hoje a importância da formação compartilhada proposta por Josso (2010), em que

⁷ *Abaporu* de Tarsila do Amaral realizada em 1928, em pleno movimento de reformulação da arte em torno de uma modernização da linguagem, mas, com características nacionais. Encontra-se no *Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires*, Argentina.

⁸ Maria Helena Wagner Rossi, na época, era professora da UCS – Universidade de Caxias do Sul. Ministrou a disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Visuais. Em 2003 tive acesso ao seu livro *Imagens que falam: leitura da arte na escola*.

⁹ Michael Parsons propõe cinco estágios do desenvolvimento da apreciação estética: Primeiro Estágio, em que a cor e o tema são o interesse; Segundo Estágio, o tema predomina; Terceiro Estágio a expressão é o mais importante; Quarto Estágio manifesta a interpretação; Quinto Estágio, julgamento.

¹⁰ Abigail Housen descreve, de acordo com Rossi (2003), cinco estágios, em que há o desenvolvimento estético: narrativo, construtivo, classificativo, interpretativo e re-criativo.

¹¹ Os computadores entraram na Escola somente nos anos 2000 e até hoje, ainda temos problemas com sua utilização plena em sala de aula. Muitas vezes as máquinas emperram, e em outras é o acesso à *internet* que é dificultado.

¹² Maria Cristina Biazus trabalhava na UCS – Universidade de Caxias do Sul e ministrou a disciplina Informática no Estudo das Artes Visuais.

há troca com outros saberes que a leitura solitária dos livros proporciona, no entanto, a discussão em torno às leituras e às referências de que cada um dispõe são potencializadas pelo grupo. O curso me fez pensar um pouco mais sobre a história da arte. Que história da arte eu trazia para a sala de aula? Uma história da arte focada nos ícones referenciais da arte tradicional que os livros como *Gênios da Pintura* apresentavam, ou dos diapositivos que focavam obras de artistas europeus, de períodos que iam, no máximo, até as vanguardas europeias como o cubismo, para aludir um exemplo, apesar de trazer artistas brasileiros e locais como os do *Clube de Gravura de Bagé*¹³. Convém ressaltar que encontrar imagens passava por garimpo em jornais e revistas, que muitas vezes eram descartados os quais conseguia emprestado. Até hoje guardo esses recortes que eram espécies de relíquias, até por serem escassos.

No entanto o que mexeu comigo, de forma a impulsionar e me fazer rever todo o meu percurso, foi a experiência com a obra *Jardim da Infância*, da artista Lia Menna Barreto (1959), (Figura 16). Apresentada na 1ª edição da *Bienal do Mercosul*, em Porto Alegre – RS, em 1997.



Figura 16 - BARRETO, Lia Menna. *Jardim da infância* 1995.

Fonte: Disponível em:

<<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/search?q=jardim+da+inf%C3%A2ncia>>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

¹³ O *Clube de Gravura Bagé* era formado pelos artistas Danúbio Gonçalves, Glauco Rodrigues, Glênio Bianchetti e pelo santa-mariense Carlos Scliar, no início dos anos 1950.

Já havia visto esse trabalho, através de reprodução, todavia o contato, a luz e todo o referencial, advindos da obra, ligou-se a experiências pregressas. Vi naquela ocasião o quanto a relação direta com a obra exerce uma espécie da *magia*, se é que posso assim manifestar. Na *magia* em que o corpo que sente se vê confrontado com o realmente Outro. Creio que, a partir desse momento, não permaneci a mesma. O incômodo provocado pela presença da infância, destituída de sua natureza produzida como bela vê-se materializado na crueza do real, que depositamos sob o tapete. As memórias evocadas reverberaram e permanecem comigo, ao ponto de me fazer reviver as sensações pela simples lembrança do momento.

Ante o exposto, penso que a relação direta com a obra — independentemente de sua manifestação — seja ela das mais tradicionais como a pintura pode ter outro significado. A imagem reproduzida, por melhor resolução que apresente, não atende à totalidade. Entendo que esta só se atinge parcialmente e no momento que é contemplada/experimentada diretamente. Porque, como salienta Dewey (2010) no contato com a obra de arte, no momento em que é proporcionada a experiência estética, concentram-se as ações que dão força à sua existência e tornam esta experiência singular em relação a outras experiências que tenham sido vividas de formas fragmentadas.

Josso (2010) considera que a experiência é elaborada de três formas: a que somos à ela submetidos, sem a termos provocado, que a autora denomina de “[...] experiências feitas *a posteriori* [...]”; ao realizarmos uma experiência que nós proporcionamos; e ao pensarmos sobre elas (JOSSO, 2010, p. 51). Para que ocorram é preciso que haja disponibilidade. A autora determina em quatro etapas essas experiências *a posteriori*, quais sejam:

Primeira etapa: [...] somos surpreendidos por uma vivência e podemos ficar admirados de maneira mais ou menos intensa [...] é o imprevisto, é o espanto. Segunda etapa: o fato de sermos confrontados com o desconhecido leva-nos a fazer um trabalho interior [...] do que foi experimentado, sentido, observado seletivamente. Terceira etapa: quando a impressão do desconhecido se esbate para se tornar conhecido ou conhecível, mediante certos recursos, saímos de nós mesmos para ir ao encontro dos outros [...]. Quarta etapa: é o momento em que passamos por um novo questionamento: ‘Bom, agora que eu já sei o que foi vivido, conheço a experiência que tive, ela vai me servir para quê? [...]’ (JOSSO, 2010, p. 52-53).

O 1º momento da experiência *a posteriori* é classificado por Josso (2010) como espanto e foi assim que me senti diante de *Jardim da infância*, obra que lida

com a infância sem enfeite. Àquelas cadeirinhas em círculo, com as pernas decepadas, queimadas e sob uma luz que me parecia âmbar, permanecem em latência. Essa experiência foi considerada por mim como a experiência estética proposta por Dewey (2010), uma vez que me fez refletir sobre a minha atuação na sala de aula e gestou uma mudança, a qual versou sobre a arte que eu trazia para as minhas aulas. Seria a arte de um tempo relativo ao vivido no momento atual? Essa arte apontada ocasionava a diversidade nas suas linguagens ou forma de apresentação? Enfim, vários questionamentos me fizeram parar e olhar para o meu trabalho.

A formação como parte de meu ser-estar no mundo se mostra vital e faz parte de um percurso, um trajeto, porque inconcluso. Ao longo do caminho, as identidades são alteradas porque somos perpassados por várias experiências, as quais modificam os conceitos de que dispomos, bem como as relações que estabelecemos com quem nos rodeia (HERNÁNDEZ, 2005).

Conforme Josso (2010), a formação conjectura a novidade e nos envolve de maneira que possamos nos livrar de hábitos que, como tais, são rotineiros. Percebo que, no mais das vezes, é difícil mudar, visto que o novo mexe com as estruturas de que dispomos, ao nos fazer rever o que tínhamos como certeza. Essa mudança que ocorreu comigo não se deu de forma tranquila, porque desarticulou o que eu já havia construído como referência. Porém o espanto provocado, num primeiro momento, pelo contato com *Jardim da Infância* me conduziu a pensar a respeito do que fazer a partir daquela experiência, que seria a 4ª etapa proposta por Josso (2010), descrita acima.

Os encontros com a *Bienal do Mercosul* foram determinantes, tanto pela possibilidade de poder ter acesso direto à produção contemporânea, de diferentes países, quanto pelo material pedagógico produzido e distribuído, gratuitamente, para os professores. A título de exemplo, aludo à 4ª edição da *Bienal do Mercosul*, cujo material pedagógico proposto pelos curadores se apresenta em forma de *pranchas*. Tais *pranchas* contêm imagens das obras, trazendo, no verso, uma breve biografia do artista. Do mesmo modo, há o depoimento dos curadores e o acréscimo de informações sobre *sites*, favorecendo relações com outras disciplinas. A 4ª *Bienal do Mercosul* teve como Curador Geral Nelson Aguilar, que escolheu como tema, *Arqueologias Contemporâneas*. Com a apresentação, de forma não linear de um

assunto, que por seu aspecto ligado ao passado, traz no seu bojo, o próprio passado revisitado pelas propostas da arte atual.

A Ação Educativa da 4ª *Bienal do Mercosul* foi concebida por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, autoras que são referidas na sequência deste texto. Além das *pranchas* mencionadas anteriormente, num total de 17, foi publicado o *caderno*, *Inventário dos Achados: O Olhar do Professor Escavador de Sentidos*, no qual há a preocupação com a mediação e a abordagem sobre o professor como *escavador de sentidos*, como um agente pesquisador e questionador. Nesse *caderno*, as autoras manifestam a preocupação em apresentar propostas que estimulem a leitura das obras e a criação de trabalhos, a partir das produções apresentadas nas *pranchas*. Ao fazer essas anotações, deixam claro que as mesmas são sugestões para acerrar o olhar dos professores e alunos, sem a pretensão de funcionarem como receitas a serem aplicadas.

Nas edições subsequentes, o material pedagógico elaborado pela *Bienal do Mercosul* não sofreu alterações relevantes em seu formato. No entanto a mudança que analiso como significativa, ocorreu na 8ª edição da *Bienal do Mercosul*, por conta da descentralização¹⁴ do evento. Nesse ensejo, a cidade de Bagé recebeu a presença do Curador Pedagógico Pablo Helguera, que desenvolveu um *Wokshop*¹⁵ com os professores. Esteve na cidade também mais de uma vez Alexia Tala, Curadora Adjunta, que, em uma das ocasiões, proferiu uma fala juntamente com o artista Marcos Sari, o qual expôs o registro de uma Intervenção realizada em Bagé. A cidade ainda contou com a exposição de Eugenio Dittborn. Essas ações da 8ª *Bienal do Mercosul* realizadas em Bagé tiveram a parceria do *Da MAYa Espaço Cultural*. Tais atos serviram para que a cidade pudesse se reconhecer como participante da construção do evento Bienal, e não somente espectadora de uma exposição, como produto finalizado.

Através desses episódios, percebo o quanto a *Bienal do Mercosul* está empenhada em trazer o debate sobre as questões artísticas e a relevância de suas contribuições, tanto teóricas, quanto no aspecto expositivo.

Nesse sentido, remeto à Ivone Mendes Richter no momento em que evoca como sendo de fundamental importância a *Bienal do Mercosul*, no que tange ao

¹⁴ Além de Bagé, outras cidades do Estado do Rio Grande do Sul, contaram com a presença de artistas e exposições, dentre elas, Caxias do Sul, Santa Maria, Pelotas.

¹⁵ *Workshop A arte vê a arte: traçando o território do estético*, a respeito da obra do artista Chileno Eugenio Dittborn, em agosto de 2011.

ensino da arte, no Estado (informação verbal)¹⁶. Concordo com a professora porque a *Bienal do Mercosul* se tornou parceira em meu caminhar. Essa parceria é creditada aos subsídios teóricos e à possibilidade de acesso, por ser perto¹⁷, além do fato de ser gratuita, facilitando minha inserção. Os saberes que advêm desses eventos favorecem o pensar e o agir nas minhas aulas, pois como observa Josso (2010), aprender é acionar novos modos de pensar e agir de forma diversa, transformar o conhecimento em formação.

O aprendizado vem acompanhado do desejo de conhecer, mesclado com a paixão pelo que faço, ou seja, a dimensão afetiva apontada por Josso (2010). Não é somente o aprender teórico, contudo a ligação que posso estabelecer entre o que descubro nas leituras ou nas exposições com a realidade da sala de aula. Do mesmo modo que a articulação entre o sensível e o conceito que Lancri (2002) apregoa em relação ao pesquisador artista, pode-se estabelecer, em analogia, ao professor que opera entre o criar, quando se faz produtor de situações que articulam a ação e o tempo reflexivo que a prática requer.

De acordo com Meira (2011), não adianta o professor ter informação sobre arte, se ele não se relacionar com a arte de maneira que possa presenciá-la, de forma crítica e sensível. Ou seja, a formação passa pela experiência e essa se dá através da convivência com a arte, quer seja por meio do fazer como pelo ato da percepção/reflexão. Ao fazer uso do pensamento de Meira (2011) ressalto a importância dos ensinamentos da professora Marly Meira — durante a minha graduação, na então FAT- FUnBa — e de como a sua forma de agir perante a seu ofício serviu-me de referência nesse desejo de busca, de querer ir além.

A formação, como processo experiencial, foi o que se deu comigo ao compreender que precisava saber mais e, nesse saber mais, via a arte contemporânea ao mesmo tempo tão próxima, pelo tempo em que se fazia, e distante pelo estranhamento, como também, pela falta de referencial. Entendi que os referenciais poderiam ser externos, no entanto dependentes de mim para serem ressignificados. Essa incorporação passa pela experiência para, só assim, ser formação como proposta por Josso (2010).

¹⁶ Palestra proferida no dia 07 de agosto de 2013 no auditório da Faculdade de Educação da UFPel, no *Seminário de Arte-Educação: Memórias e Perspectivas Contemporâneas*.

¹⁷ Bagé dista em torno de 377 km de Porto Alegre.

Desse modo, minha experiência em sala de aula vem acompanhada de todas as vivências que tive e que de certa forma se mantêm presentes e, a cada momento, podem ser redimensionadas. Conforme Josso (2010, p. 48): “[...] essas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”.

Não creio que possa fazer tábula rasa de tudo o que aprendi e possa partir do zero. Pois como propõem Deleuze e Guattari (1995), esta não seria uma percepção verdadeira de percurso, cujo desenrolar, ao proceder do meio, permitiria a relação de troca com todas as partes do processo, não havendo limites de começo e fim. Os aprendizados fazem parte e me trazem, no convívio cotidiano da sala de aula, a possibilidade da constante reinvenção de mim mesma. Porque os saberes pelos quais fui percorrida não se instalaram em mim como soluções permanentes, entretanto, como *meias-verdades*¹⁸ provisórias, passíveis de serem realimentadas. A inconstância destacada por Josso (2010) nos faz moventes em nossa trajetória de vida, em que as identidades móveis (HERNÁNDEZ, 2005) constroem variantes de um mesmo eu.

No texto *Entrevistas: a inquietude de professores propositores*, Mirian Celeste Martins (2006) aborda sobre o que nos faz escolher caminhos, optar por percursos que são pouco amistosos e questiona:

[...] como educadores, nos basta a condição humana de sermos cuidadosos? Basta caminhar delicadamente, com a sensibilidade à flor da pele, com o respeito e o cuidado frente à fragilidade do outro? [...] Que alicerces profissionais nos ajudam a sair dos impasses em que nos metemos? Como nos inventamos a cada dia para driblar a mesmice?

Martins (2006) indaga sobre os aportes profissionais de que dispomos para enfrentar as situações que se apresentam a nós. Se puder trazer para mim este questionamento e me colocar como interlocutora, talvez não possua uma única resposta, nem quiçá uma resposta. Porém percebo que o que me moveu até aqui e que me persegue é o impulso de prosseguir em processo ao ver que em momento algum tenho soluções imutáveis, visto que os problemas aparecem e é em torno a eles que me encontro. Imersa no cotidiano vivo da sala de aula, trago a arte contemporânea para se misturar com as ações dos alunos, provocando-lhes indagações, do mesmo modo que a mim também. Em meio a essas indagações, os

¹⁸ Esse termo José Roca utiliza em seu texto *[duo] decálogo* no Catálogo da 8ª *Bienal do Mercosul*, fazendo referência a forma de apresentação das obras em uma mostra como a *Bienal*, por esta não ser um museu. O museu aspiraria à verdade, já a *Bienal* lidaria com e especulação.

referenciais são buscados nos artistas e nas suas obras, nos teóricos, sejam eles críticos de arte, historiadores da arte, filósofos, educadores, nas exposições de arte, nos cursos que realizo. Tais aportes permitiram construir e me construir através de minha formação, que se efetiva sem uma distinção entre os aspectos pessoais e profissionais, até porque não me vejo afastada do que faço e do que vivo, pois a arte está manifesta no meu cotidiano.

Com essas bases, prossigo na tentativa de trazer, para a sala de aula, a arte, sobretudo a arte contemporânea, como investigação e como forma de relação com o mundo. Destarte me fiz professora propositora, pesquisadora, catadora (HERNÁNDEZ, 2007; MARTINS; PICOSQUE, 2012). A sala de aula é a base, suporte e motivo desencadeador do meu processo criativo enquanto professora, pois como ressalta Barthes (1977), o professor deve ser contemporâneo de quem se encontra à sua frente, estando constantemente em renovação no sentido de ser pesquisador de novos meios de propor, dispondo do que sabe, do que não sabe, porém aberto ao imprevisto. Essa abertura passa por experiências que, são vistas por mim, como almejam Martins e Picosque (2012, p. 123) para quem: “[...] experimentar, aqui, não significa sair do limite, mas sair com o limite, criar e ampliar com ele possibilidades de alterações: ações outras nos modos dos fazeres de professora/professor. Afinal, o que não se altera não pode viver”.

Luciana Loponte (2006) examina as formas de produção de discurso na escola, ao discorrer sobre a possibilidade de uma *docência artista* enquanto invenção. Creio que é isso que eu persigo na medida em que estou em busca de novas formas de apresentação, não só na atuação docente, mas também perante a própria existência, uma vez que estas instâncias se acham emaranhadas.

Dessa forma, a pesquisa traz questionamentos que se construíram dentro do trabalho docente e se apresenta na narrativa que prossegue como parte da organização e da reflexão sobre os processos que se desenvolveram.

2.2 Processos desencadeadores

As ações dispostas nesta etapa foram construídas com os alunos, no decorrer das fases de escolarização que se iniciaram na 6ª série do ensino fundamental e prosseguiram com a 7ª série. Embora a maioria dos alunos tenha sido

acompanhada, por mim, desde a 5ª série¹⁹ — etapa em que inicio meu trabalho com as séries finais do ensino fundamental — os registros que integram a pesquisa partem da 6ª série, porque através de uma saída realizada com eles, no final do ano letivo, originaram-se as atividades que desembocaram no mote da pesquisa.

Os deslocamentos da sala de aula fazem parte do meu planejamento, quer seja para visitar exposições de arte ou caminhar pelo entorno da Escola, pois entendo que, através dessas ações, posso ampliar o espaço da sala de aula, o que sem dúvida, enriquece o trabalho, ao alargar o olhar.

No dia em que realizamos a saída, referida logo acima, como elemento desencadeador da pesquisa, fizemos essa ação sem uma delimitação sobre o que deveria ser registrado. O objetivo era uma olhada para o entorno com atenção, atenção, que no mais das vezes, é desviada, ou então não é praticada, devido aos apelos visuais com os quais nos deparamos. Tais eventos são fatores que podem tornar o nosso contato com o mundo um tanto superficial, devido à carga de solicitações a que estamos submetidos. Assim, a proposta partia do desvio do olhar para uma vigília ao entorno, em que poderiam: fotografar, desenhar, escrever ou simplesmente olhar.

Esses exercícios do olhar são extremamente importantes, justamente para provocar o estranhamento para elementos que, de tão vistos, podem não ser notados. Nesse enfoque: “há que se convocar os olhos daqueles que pela primeira vez vão olhar/ler as imagens, seja para saborear ou estranhar o novo, o desconhecido” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.117). Apesar de muitos dos alunos já haverem transitado, pelo menos alguma vez, por algum desses lugares, quiçá seus olhares ainda não houvessem sido chamados. Uma vez que, normalmente, andam em grupos, ouvindo música e conversando, talvez, o entorno não despertasse a atenção.

Com o foco no olhar foi empreendido o deslocamento para as cercanias da Escola, precisamente, por pensar a rua como possibilidade, como extensão do universo restrito pelas paredes da sala de aula. Essa transposição da sala de aula pode se efetivar de outras maneiras, mas o fato da vida também e apesar da escola acontecer do lado de fora pode ser interpelada como interessante foco de investigação.

¹⁹ Com a implantação do currículo de nove anos, meu trabalho, atualmente, começa com o 6º ano.

Desse modo, as ações se desenvolveram. Na ocasião, os alunos que dispunham de câmera se dedicaram a fotografar. Uma aluna registrou o lixo que encontrou. Suas imagens foram captadas no decorrer do percurso em locais distintos. Neste trabalho, percebo uma direção, uma linha que foi adotada por ela, ao abraçar um assunto no qual se fixou, de maneira a perseguir o mesmo tema e nele se deter como pode ser visto (Figuras 17, 18 e 19).



Figura 17 - Ano 2012.
Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.



Figura 18 - Ano 2012.
Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.



Figura 19 - Ano 2012.
Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.

Nas imagens acima indicadas (Figuras 17, 18 e 19), percebo a ordenação do assunto escolhido como parte de uma narrativa que desejava informar, porém observo o cuidado com a imagem e um fluxo no pensamento. O cotidiano se manifesta e o que é visto sem ser notado passa a sê-lo (CERTEAU, 2009). O lixo que foi depositado nas ruas ganhou novo olhar. Esse lixo, ao ser tomado e registrado de forma ordenada, obedeceu a um segmento da ação de olhar, desencadeando-se em trajeto. Ao prolongar a ação do olhar, a aluna a conduziu ao que se desenvolveu até a uma espécie de destino final, refletido na fotografia dos objetos *empacotados* para reciclagem (Figura 19). Nicolas Bourriaud (2009b) menciona sobre o olhar para o consumo efetivado pelos artistas do novo realismo europeu, em que, por exemplo, César (1921-1998) realiza a compactação de peças de um automóvel (Figura 20). Eis o seu destino final! Será que não poderíamos nos aproximar dessa obra de César através da figura 19?



Figura 20 - CÉSAR. *Relief tôle* 1961

Fonte: Disponível em: <<http://artintelligence.net/review/?p=497>>.
Acesso em: 03 mar. 2015.

Dessa forma, um olhar de captura da paisagem realizado pela aluna é desviado do idealizado modelo de natureza livre da ação do homem. Há a possibilidade também de se poder saborear o conhecido, o já visto e pensar o olhar como propõe Sérgio Cardoso (1988, p. 349): “[...] o olhar não acumula e não abarca, mas procura; não deriva sobre uma superfície plana, mas escava, fixa e fura, mirando as frestas deste mundo instável e deslizante [...]”.

Esse mundo cambiante pode ser sentido com outro sabor e assim tornado experiência estética (Dewey, 2010). De tal forma, o meio ambiente, ao ser aquilatado pela experiência estética, transforma-se em potencial de arrolamentos significativos (MEIRA, 2011). Desde que a ele dediquemos um foco diferenciado, desfazendo-nos, de certo modo, de modelos estabelecidos. O meio ambiente, por conseguinte, é visto como próximo a nós, como o Outro, para o qual podemos ter uma atenção dispensada. Aqui, se assenta a ação do professor de fazer o convite, de se colocar na proposta, ao sair ele próprio de modelos prontos. A rua próxima está ali, no local em que a vida acontece. Por que não trazê-la para o debate?

Outra aluna registrou as grades e portões (Figuras 21, 22 e 23). As grades podem ser vistas como valores coletivos. Tais valores, estabelecidos coletivamente, são construídos pelos enredos a que estamos inseridos, conforme Bourriaud (2009b). Visto que traduzem a nossa maneira de viver, cercados literalmente, as grades se manifestam como construção coletiva. Por outro lado, revelam o desejo de limitar o acesso e separar o público, que é a rua, do particular, àquele cujo domínio fica restrito.



Figura 21 - Ano 2012.

Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.



Figura 22 - Ano 2012.

Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.



Figura 23 - Ano 2012.

Fonte: Fotografia de aluna da 6ª série.

Da mesma forma que nas fotografias que versam sobre o lixo (Figuras 17, 18 e 19), a aluna que se dedicou ao registro das grades demonstrou ordenação e articulação entre as imagens (Figuras 21, 22 e 23). A grade como presença nas casas e nos prédios públicos, funcionando como limite entre o dentro e o fora. Aqui, o olhar se dedicou à captura do que separa o que não pode ser visto, o que não pode ser ultrapassado. De acordo com Bourriaud (2009b), a arte é o resultado de um afastamento. Ou seja, ao promulgar esse aparte, a arte propõe uma tomada de fôlego em relação ao que é vivido para poder se apropriar dessa situação. No momento em que a aluna se deparou com as grades de outra maneira e a elas dedicou uma mirada diferente, apropriou-as e devolveu-as como arte. O seu olhar deixou que as grades saíssem de sua condição de proteção para virarem objeto de contemplação. Uma contemplação que se deu, não de forma passiva, pois a aluna se serviu do que estava disponível permitindo novos usos para as coisas do mundo (BOURRIAUD, 2009b).

A experiência de sair da escola aconteceu no final do ano letivo. Ao perceber o interesse por parte dos alunos, através dos depoimentos, resolvi propor, no próximo ano letivo, novos passeios. Coloco passeio porque considero esse caminhar

como forma despreocupada, uma atitude de *flâneur* como propõe Baudelaire²⁰. O caminhar sem a ansiedade da pressa, com o propósito mesmo de andar e olhar, observando e experimentando o entorno.

No novo ano letivo, com os alunos na 7ª série, dei prosseguimento às atividades. Pelas razões já explicitadas anteriormente, sugeri novamente uma saída pelas cercanias da escola, porém para outros lugares em que ainda não havíamos andado. Assim, empreendemos as expedições na busca, não de desfazer as dobras, como enfoca Maffesoli (2008), em alusão à etimologia da palavra compreender, mas no intuito de possibilitar novas miradas, ou seja, trazer o cotidiano, o comezinho para a discussão. Ao promover essa discussão, busquei acarretar sentido²¹ para o que não tem sentido.

Na ocasião, foi solicitado que observassem ao redor em busca de algo que chamasse a atenção. Se quisessem, poderiam fotografar ou escolher outra forma de registro das impressões. Poderiam, simplesmente, olhar. Como prolongamento da ação do ano anterior, era essa a indicação, olhar.

O olhar do viajante, como propõe Sérgio Cardoso (1988). Nesse texto, o autor estabelece a distinção entre ver e olhar, reservando a este a possibilidade do estranhamento e àquele uma atitude passiva. O olhar viajante é curioso, vai à procura, escava, desdobra. Olhar que sai em busca de obstáculos que ordenem e tragam alguma familiaridade, situem o que é visto. Porém qualquer impedimento a esse conforto, ao olhar, é devolvido o cuidado. De tal modo, saímos a percorrer as cercanias da Escola.

Bagé é uma cidade que tem avenidas largas, com canteiros centrais, que dividem o trânsito em mãos distintas. No entanto, nas proximidades da Escola, local onde se originou o Município, em 1811, as ruas são estreitas e com pouco fluxo de carros, o que facilita o trajeto. Assim a atenção pode ser dispensada para que o olhar se intensifique.

Durante o trajeto, notava que eles paravam, olhavam ao redor, voltavam atrás, enquanto outros corriam e logo fotografavam algo ou alguém.

²⁰ Esse observador que vagueia sem destino tem na obra do poeta francês Charles Baudelaire uma relação direta com o tempo vivido (MENEZES, 2004).

²¹ Sentido é usado aqui não como finalidade que segundo Maffesoli (2008) é característica da Modernidade e que o sem sentido pode ser uma característica Pós-Moderna, porém, como significação.

No próximo encontro, pedi que falassem sobre a experiência e as respostas foram através de imagens e depoimentos. Quando vi as fotografias conversamos sobre as imagens, que foram projetadas para que todos pudessem compartilhar²². Apesar de andarem em grupos, que se formam naturalmente, pelas empatias que se produzem, os focos foram distintos, mesmo que alguns dividissem as câmeras fotográficas.

No andamento, apresento alguns desses comentários visuais, se é que posso assim me referir, quanto mais não sejam, por se tratarem de visões particulares do que é público (Figuras 24, 25 e 26). Esse ato de tomar pelo olhar o que é divisado, pode ser considerado como infere Dewey (2010) a respeito da *visão criativa*. De acordo com o autor a *visão criativa* se dá quando o artista modifica o que é visto, mas isso só acontece porque ele lança mão de outras experiências pregressas que vêm se juntar às novas, nutrindo-as. Igualmente, observo nas imagens que seguem, esse exercício peculiar efetuado pelo enfoque dado ao que foi visto.



Figura 24 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

²² O ato de compartilhar as imagens produzidas é recorrente nas aulas. Nesse caso específico, a possibilidade de vê-las ampliadas potencializa a ação.



Figura 25 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 26 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

Na aula seguinte, foi proporcionada a discussão sobre as imagens (Figuras 24, 25 e 26), momento em que discorreram sobre o motivo das escolhas. As respostas variavam entre a cor, o local, os prédios, os objetos encontrados. No momento da exibição das imagens, foi relatado que essas, mostradas logo acima, foram ligadas pelas pedras que estavam presentes, quer na construção da casa²³ (Figura 24) que abrigou pessoas, quer na gruta que acolhe a imagem da santa (Figura 25), ou no calçamento da rua (Figura 26). Mais uma vez, observei que ficaram empolgados com a saída da Escola. De tal modo, esse trabalho gerou uma nova saída. Nesta etapa, que foi o desdobramento do trabalho referido logo acima, o foco foi dado à escolha sobre o que fotografar. Assim, solicitei que escolhessem entre o que haviam registrado na primeira saída; um assunto que mais interessasse e realizassem uma série de três, ou quatro imagens, sobre o mesmo tema.

Essa problemática que enfoca trabalhos em série já havia sido abordada anteriormente. De acordo com Bourriaud (2009b), a serialização que se vê muito presente na *pop art*, como por exemplo, na obra de Warhol, remete à sociedade de consumo e aos acontecimentos que dele advêm. Cauquelin (2005) reitera que, para Warhol, a repetição visava à saturação do olhar pela necessidade da comunicação, ao chamar a atenção para aquilo que todos reconhecem. A multiplicação e os atos repetidos que são realizados de forma automática, fugindo à reflexão, foram redimensionados.

Tais inquições estiveram presentes nas discussões de sala de aula. No nosso caso, a série estava ligada à relação que pode ser estabelecida entre as imagens e destas com o seu contexto. No encontro seguinte, com as escolhas feitas, a rua se tornou, novamente, sala de aula.

As saídas para além do espaço escolar geram exercícios de percepção que não são direcionados ou estabelecidos de antemão. Até porque não posso prever o que os alunos irão encontrar como alvo da captura do olhar. Essas práticas são encaradas por mim como um exercício de subjetividade. A subjetividade do professor pode sobrevir no momento em que propõe novas formas de relação com o seu trabalho docente, como invenção permanente da escola, enquanto instituição, da forma proposta por Guattari (1992). Desse relacionamento zeloso para com o seu

²³ A casa da imagem (Figura 24) é conhecida como *casa de pedra* e é patrimônio da cidade, por ter sido uma das primeiras construções, restando somente a sua fachada.

trabalho, o professor vai se tornar um pesquisador de novas formas de propor e dele próprio se relacionar com o mundo. Conforme assinala Silva (2011, p. 103):

O professor desejoso de provocar um tipo de percepção, em seu aluno, a respeito das coisas sobre que fala, precisa antes voltar-se para estas num estado de admiração e arrebatamento.

Com essa admiração, é que me vejo diante do que eles são capazes e do modo como seus repertórios vão-se ampliando. Dessa maneira, apresento, na sequência, a série realizada por uma aluna. Conforme relato da mesma, concebeu-a porque havia chamado sua atenção o chinelo (Figura 27) que fotografou na primeira saída realizada no ano. Naquela ocasião, enquanto alguns registraram prédios históricos, outros fotografaram detalhes das casas, esta aluna se deteve no chinelo. Ao sair para a rua, o seu objetivo era procurar pelo outro pé. Encontrou-o, segundo ela, um pouco mais adiante do local em que havia fotografado o primeiro, conforme figura 28. O assunto prosseguiu resultando em diferentes registros de sapatos, desta vez, sem encontrar o outro par. Nestes registros, pude fazer alusão ao olhar de Van Gogh dedicado aos sapatos. Por detrás deles, havia o retrato de quem os calçou. Aqui, a aluna observou essa presença, uma vez que inquiriu sobre quem os teria deixado na condição de lixo. Resto, sobra que foi capturada pelo seu olhar e delegado a nós como memória.



Figura 27 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 28 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 29 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

A série posterior foi feita por um aluno (Figuras 30, 31 e 32). Este, ao final do trabalho, no momento em que expusemos as fotografias, relatou que, ao ver as vegetações, que teimam em nascer nas paredes das casas, pôde perceber as árvores que a cidade tinha e como estas ficavam mais bonitas no outono.



Figura 30 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.



Figura 31 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.



Figura 32 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.

Um fato que considero relevante nos trabalhos acima (Figuras 30, 31 e 32) é o significado que o trabalho despertou. No momento em que lancei a proposta, acrescentei que poderiam manipular as imagens da forma que desejassem. Nesse caso, a presença das letras, em formatos e cores diversas, confere vivacidade às imagens, por meio da intervenção, de elementos heterogêneos à linguagem fotográfica. Nesse sentido, o autor se mostra demarcando a ação, numa espécie de assinatura, garantindo sua presença. Como refere Bourriaud (2009b), é o uso do mundo que possibilita criar outras narrativas, dentre as muitas possíveis.

Ao mesmo tempo, denoto, nesses trabalhos, que a *visão criativa* (DEWEY, 2010) esteve presente, uma vez que as experiências pelas quais os alunos foram passando nas diversas atividades de sala de aula referendaram seus entendimentos. Tal *visão criativa* se manifestou através da expressão, na forma indicada por Dewey (2010), lançando mão de *exercício*²⁴ do pensamento. De acordo

²⁴ O *fazer filosófico*, o pensar como *exercício* é manifesto por Ursula Rosa da Silva (2011) no livro *A Infância do sentido: o ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty*. Portanto, sempre que aparecer *exercício* grafado em itálico, no texto, será com essa referência.

com Dewey (2010) a expressão passa por uma elaboração, do contrário seria apenas uma descarga, uma liberação de qualquer tipo.

Nesse processo de trabalho, as ações se desenvolveram de modo a favorecer a relação do aluno com o espaço que o envolve, quer esteja ele mais afastado, ou por meio do encontro com o que de mais próximo possa existir e que por isso mesmo não se faça notar. Assim, foram realizadas as propostas subsequentes visando trazer o olhar para mais perto.

2.3 O olhar para a minúcia

Devido ao caráter excessivo das solicitações visuais a que somos submetidos, os olhares carecem ser desviados para os pequenos vestígios, às marcas que nos rodeiam e que insistimos em ignorar. O professor de arte pode ser um agente propositor de descobertas e de valorização das pequenas ações, que por seu caráter despretensioso, podem ser evocadoras de novos significados.

Foi com essa intenção que surgiu a proposta de trabalho com gravura que passo a descrever.

A frotagem, em diversos materiais e espaços na Escola, foi o primeiro contato com tal possibilidade de gerar registros. A frotagem como técnica e como experimento despertou olhares diferentes. Possibilitou desvios do olhar que se estabeleceram a partir da apropriação direta do espaço que tal prática oferece. Um exercício simples, entretanto, revelador do não visto. Ao usar esta técnica, trouxeram a "[...] l'altérité radicale du réel"²⁵ (LANCRI, 2006, p. 18). Neste texto, Lancrì refere à frotagem/descoberta de Max Ernest, em que, através de um impulso, conseguiu aprisionar o momento e olhar, o que era só aparência. No decurso, apresento algumas imagens que foram realizadas a partir dos trabalhos com frotagem (Figuras 33 e 34).

²⁵ Alteridade radical do real (tradução da autora).



Figura 33 - 7ª série. Ano 2013.
Fonte: Fotografia da autora.



Figura 34 - 7ª série. Ano 2013.
Fonte: Fotografia da autora.

As imagens destacadas pelas figuras 33 e 34 retratam momentos distintos do processo de frotagem, que foi efetuado. Num primeiro contato, foram registrados vários lugares e, numa segunda etapa, foi sugerido que se dedicassem a aspectos mais específicos. Assim, os cantos e espaços de suas casas se destacaram, inclusive, por intermédio de títulos que deram aos trabalhos, como é o caso da figura

34. Outro ponto que avalio importante ressaltar se liga aos títulos que são imputados às produções. Denoto, neste caso, também a presença de um pensamento, enquanto *exercício*, como construção, na medida em que há a elaboração em torno da nomeação. O ato de nomear pode parecer supérfluo se visto somente como acessório. Porém, considero-o como parte importante do processo e por isso sugiro-o como integrante do desenvolvimento do trabalho.

O acesso à gravura, como incisão, oportunizou o olhar, de forma direta, para onde estavam atuando ao produzirem o sulco. Ainda, foi possível promover significado ao insignificante, no momento em que utilizaram como matrizes essas bandejas de isopor que descartamos com o nosso lixo cotidiano e que são como nos diz Alice Monsell (2009, p.123): "[...] as sobras da minha casa". As gravuras produzidas podem ser exemplificadas pelas imagens a seguir (Figuras 35, 36 e 37).



Figura 35 - 7ª série. Ano 2013.
Fonte: Fotografia da autora.

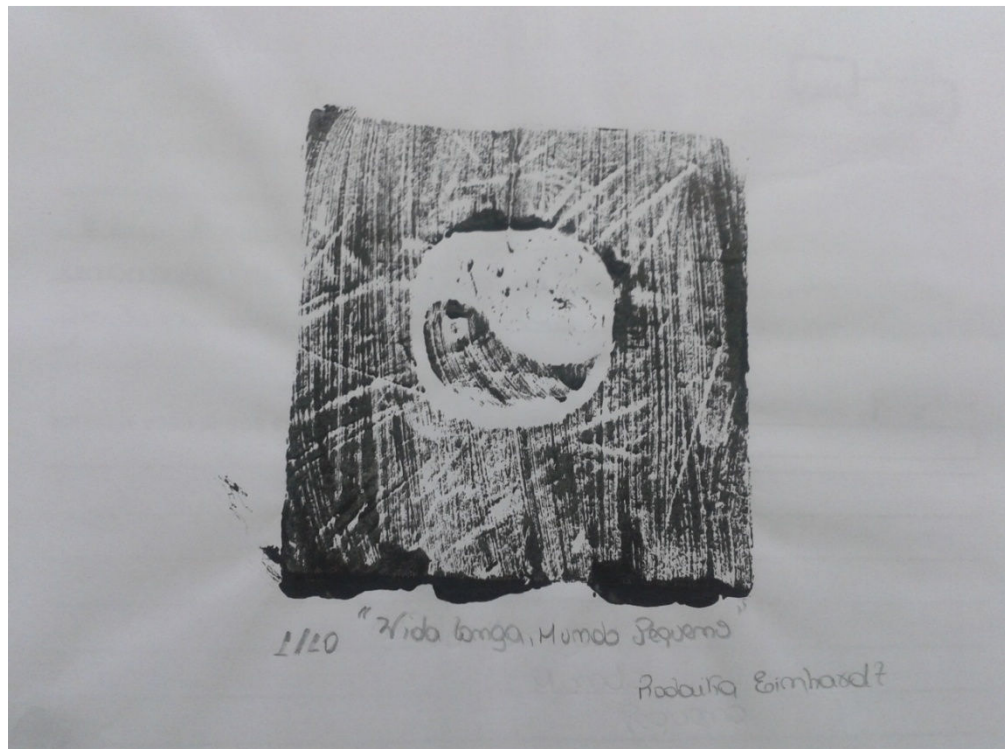


Figura 36 - 7ª série. Ano 2013.
Fonte: Fotografia da autora.



Figura 37 - 7ª série. Ano 2013.
Fonte: Fotografia da autora.

O estudo da gravura favoreceu a aproximação à produção dos artistas do *Clube de Gravura de Bagé*, bem como puderam ver outras técnicas de impressão como a litogravura e a calcogravura. Ademais, visitaram uma serigrafia que tem nos arredores da Escola. Não obstante terem produzido gravuras, aprenderam sobre as convenções de registro da gravura, como edições e as questões que envolvem as tiragens. Ao mesmo tempo em que produziram as impressões utilizando as convenções da gravura em relação à edição, experimentaram a forma coletiva de impressão. Nesse momento, puderam dividir o espaço de impressão e vislumbrar a imagem produzida em outro suporte (Figura 37). A impressão coletiva serviu para que avaliassem demandas envolvendo dimensão, cor, além do compartilhamento do mesmo espaço de produção. Foi proposta a discussão sobre a gravura contemporânea, até porque já haviam visitado a exposição de Helena Kanaan²⁶, ocorrida em Bagé a qual trazia um conceito de gravura e instalação²⁷.

Após a atividade com a gravura e devido à fotografia ter despertado interesse, percebi que este poderia ser o mote para as próximas propostas. Como a câmera fotográfica é um meio disponível para a maioria, avaliei que tal recurso poderia ser aproveitado para que se discutisse sobre o uso da fotografia de forma não usual. Ou ainda, de forma que favorecesse a desconstrução da ideia de que a fotografia serve para armazenar fatos importantes, ou o registro de imagens em que são feitas poses ou lugares bonitos, enfim.

Desse modo, a próxima tarefa foi realizada fora da sala de aula e poderia ser em casa mesmo ou em algum ambiente da Escola. Deveriam escolher um lugar ou algum objeto em que nunca haviam parado para pensar em fotografar e focar os detalhes. A atenção, assim, seria deslocada para pequenos eventos, particularidades do cotidiano próximo. Nesse sentido, apreendo que as imagens proporcionadas remetem ao que Cotton (2010) explana a respeito de o mundo, tal como ele se manifesta a nós, poder ser um assunto em potencial devido a visões subjetivas. Tais pontos de vista peculiares podem ser cotejados no correr (Figuras 38, 39 e 40).

²⁶ *Habitus-Habitar-se* exposição de Helena Kanaan que aconteceu na Galeria do Porão do Palacete Pedro Osório, em Bagé, no ano de 2012.

²⁷ De acordo com Archer (2001) a Instalação é uma nomeação que se efetivou desde os anos 1970. Isto surgiu a partir dos espectadores precisarem se sentir na obra para experimentá-la. Para Cauquelin (2005, p. 147) “[...] a instalação ‘abre’ um espaço de representação no qual se produzem objetos de arte. [...] É o ambiente da atividade artística que está sendo comunicado”.

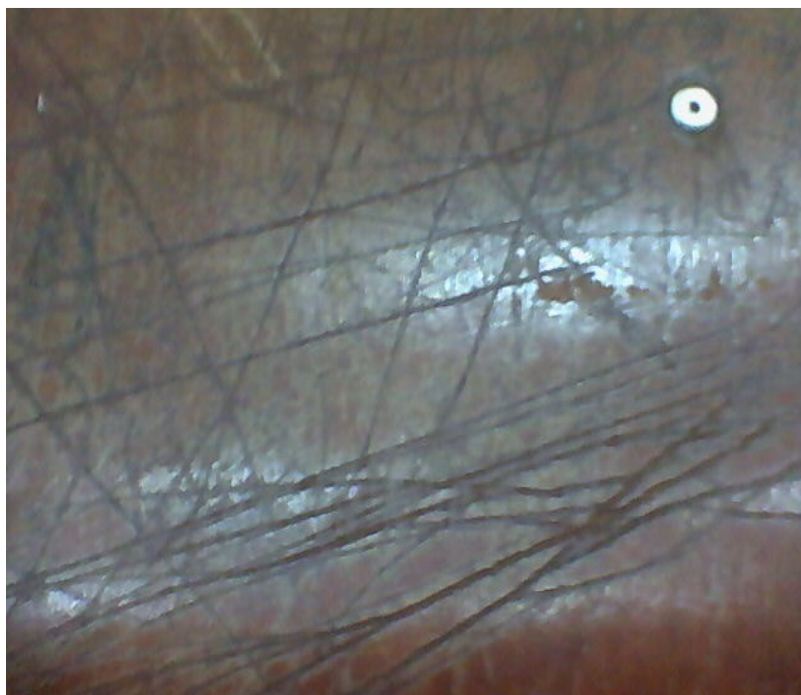


Figura 38 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

Na figura 38, há incisões na madeira que poderiam remeter a uma matriz xilográfica. Esse exercício atento do artista ao se relacionar com a madeira me lembra o depoimento de Maria Bonomi²⁸ a respeito da gravura. De acordo com a artista, numa referência ao seu mestre Lívio Abramo, a incisão tem que ser feita com raiva, de modo que se defina o território, deixando uma marca. Tal marca foi deixada nesse objeto fotografado. Talvez tenha se produzido em momentos distintos, com intensidades diferentes e, quem sabe, de forma não intencional. O admirável aqui é o olhar dedicado a essa particularidade que a aluna captou. Se, nos exercícios com a gravura, o olho acompanhava a mão, nessa fotografia a mão, ao acionar a câmera, acompanhou o que o olhar sensível captou. Esse olhar sensível é construção que as aulas oportunizaram. É *exercício* do pensamento da forma inferida por Silva (2011), a partir das reflexões em Merleau-Ponty.

O artista contemporâneo não está preocupado em deixar uma marca, todavia, em estabelecer relações com o mundo (Bourriaud, 2011). Essas relações podem ser efetivadas através do seu olhar para o que o envolve. O cotidiano sendo apropriado, ao se fazer notar, cotidiano que se inventa e está presente na imagem anterior (Figura 38) e nas que se seguem.

²⁸ Depoimento da artista Maria Bonomi, no DVD *Gravuras de Maria Bonomi* do Instituto Arte na Escola.



Figura 39 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 40 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

Ao observar as imagens acima (Figuras 38, 39 e 40), percebo o desvio do olhar para os detalhes, que talvez o exercício da frotagem e mesmo o ato de fixar a vista na gravação da matriz tenha se potencializado nos registros fotográficos. A linha é trazida em posições e situações as quais indicam trajetos, caminhos a serem

percorridos por um olhar inquiridor, viajante, como propõe Cardoso (1988). Esse olhar, desviado de suas ações de mera passividade parte para uma atitude investigativa para poder fixar aquele Outro, quiçá na tentativa de melhor apreensão daquela realidade que ali estava, entretanto, não notada.

No texto que aborda *A fotografia como arte contemporânea*, Charlotte Cotton (2010) reitera a presença de artistas que se valem da fotografia, para alterar, não a realidade, mas a maneira como os objetos são representados. De tal sorte, fotografias são realizadas de situações que, normalmente, passam despercebidas, as quais ganham novas dimensões através do olhar do fotógrafo para o fotografado. Fotografias de temas que podem parecer menores, porém geram tensão e ampliam as nossas possibilidades de olhar. A arte age, assim, na esfera do cotidiano, ao invés de propor soluções ideais, conforme Bourriaud (2011).

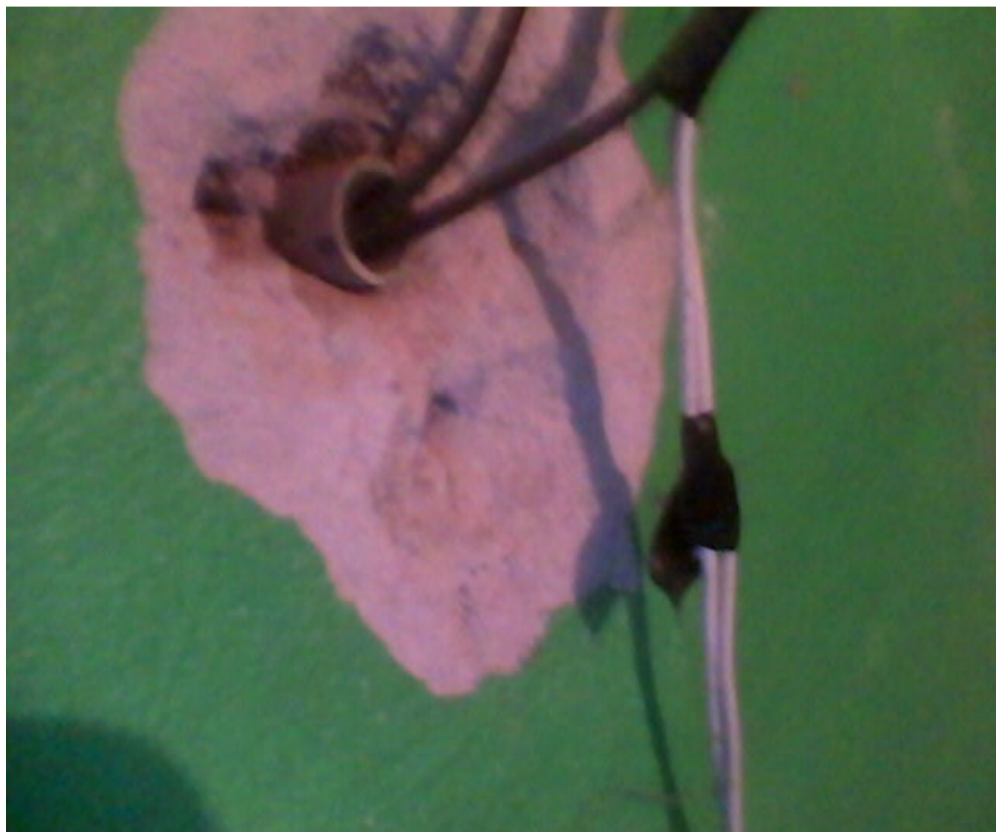


Figura 41 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 42 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

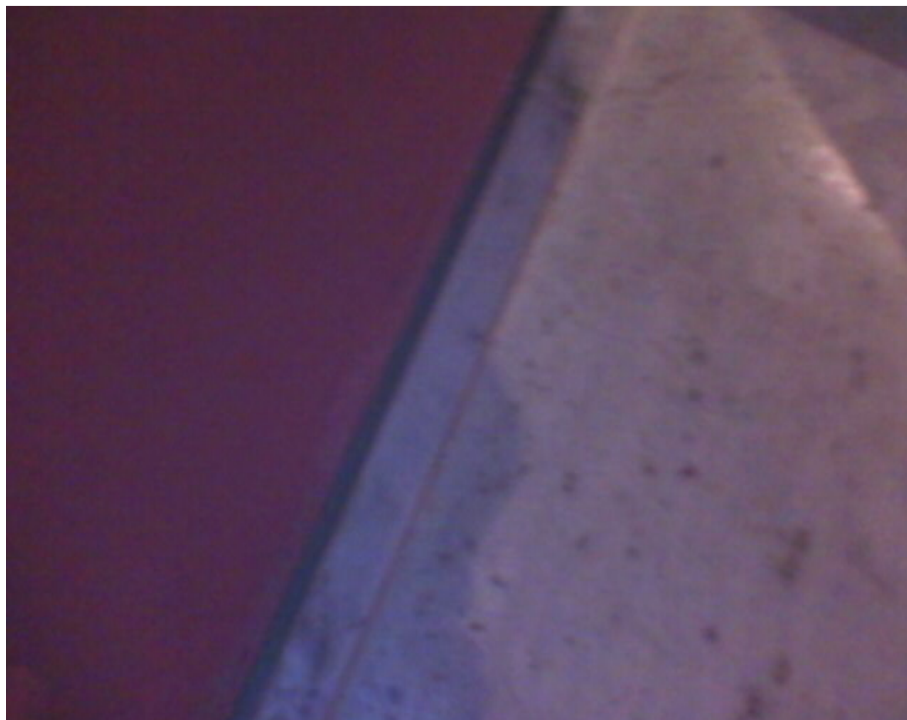


Figura 43 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

A série acima (Figuras 41, 42 e 43) pode ser conectada pela cor. Pintura que foi criada pelo ponto de vista, muito mais que pela propriedade da parede. A parede

da casa se mostra, através da passagem do tempo, nos detalhes orgânicos das manchas que vão se processando, pelo efeito da umidade ou pelo descascar da tinta, que teima em revelar o que estava escondido. Aqui, me permito aludir a Lancri (2006) sobre as inquietações de Max Ernest, lá naquele quarto de hotel, na tentativa de captar o instante e escolher juntar-se ao momento em que vivia.

Charlotte Cotton (2010), ao enfatizar a abordagem dos fotógrafos contemporâneos, sobre aspectos em que não se acham presentes maiores destrezas técnicas, remete à figura do espectador, frente a um possível questionamento. No momento em que o espectador, diante da obra, pode interrogar: como aquele objeto ou assunto foi colocado em foco, tal a sua aparente fragilidade? Quem sabe, isso ocorra devido a estarmos habituados com o virtuosismo técnico dos artistas considerados tradicionais, quer seja pela habilidade com os pincéis ou por desenvoltura com a câmera fotográfica. A série supramencionada (Figuras 41, 42 e 43) não se distingue pelo virtuosismo da técnica, contudo permite vislumbrarmos a história do lugar habitado (CERTEAU, 2009).



Figura 44 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 45 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.



Figura 46 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluna da 7ª série.

A captação da ação no momento em que acontece é trazida pelas imagens acima (Figuras 44, 45 e 46). A chuva que cai é assunto para a série de fotografias,

as quais se detêm nos pingos de chuva e seus movimentos. Aqui, a aluna ficou à espreita, à espera de algo suceder para aí iniciar o embate entre a câmera e o assunto que foi tratado. Na figura 44, há a presença da cor, que separa a calçada, em que o limo tinge de verde. Do lado, os círculos concêntricos caem sobrepostos no marrom da terra. As fotografias (Figuras 45 e 46) se despem da cor e somente o pingo da chuva sobrevém sobre o preto do chão. As imagens se distinguem pela presença da linha formada, que corta a imagem, uma na direção vertical e a outra na diagonal. Um fenômeno que dura o instante em que acontece, mas que ganha, em atenção, outra relação com o tempo. Um ponto em uma tela pode ser visto, de acordo com Bourriaud (2011), espacialmente, entretanto pode ser presenciado em seu aspecto temporal, porquanto é um vestígio de um acontecimento. Permito-me aqui, por ocasião da referência às fotografias (Figuras 44, 45 e 46), lançar mão das palavras de Bourriaud, visto que tais imagens registram um evento, no exato instante em que ocorre.



Figura 47 - Ano 2013.

Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.

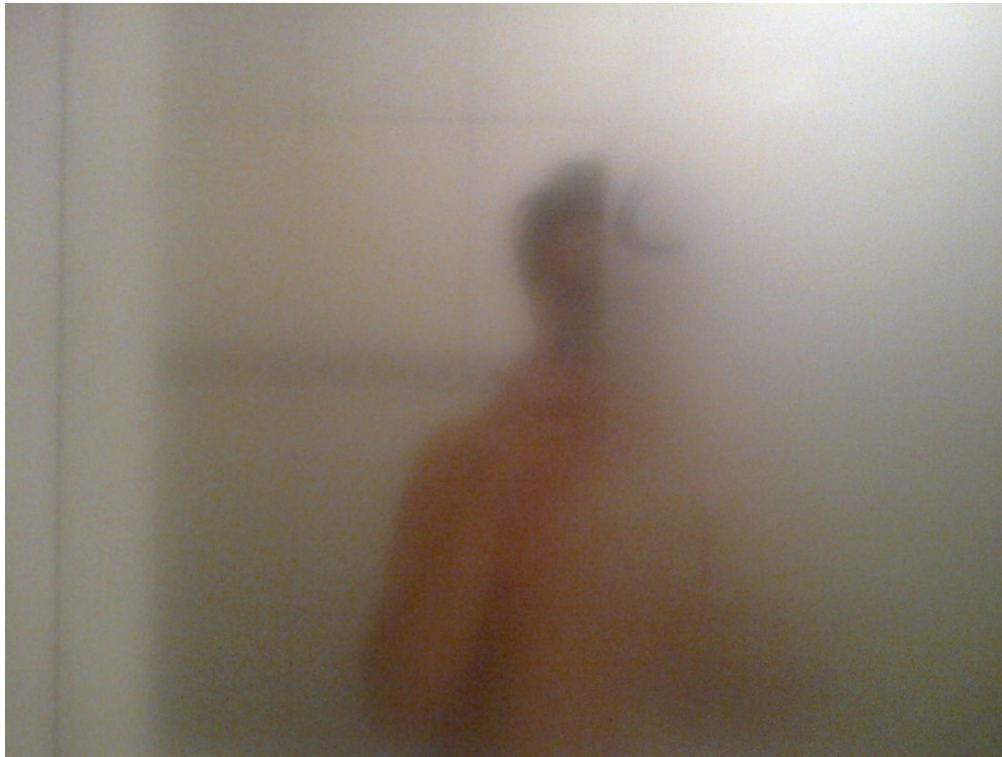


Figura 48 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.



Figura 49 - Ano 2013.
Fonte: Fotografia de aluno da 7ª série.

Nas imagens registradas acima (Figuras 47, 48 e 49), o sujeito passou a ser visto, no entanto, parcialmente. O autor se retrata no que são autorretratos, em que

o espaço, como lugar habitado (CERTEAU, 2009), manifesta-se. O interessante nessas fotografias é o registro do momento e as transformações que o espelho vai sofrer, pela ação do vapor. Outra consideração a ser feita diz respeito ao objeto que registra no momento em que também é registrado. Talvez essa imagem possa remeter ao fazer de muitos artistas, que se mostraram com seu material de trabalho.

Feitas as anotações, é pertinente abordar sobre os depoimentos dos alunos, através das questões propostas por mim, e por eles registradas, por escrito, a respeito dos trabalhos produzidos.

A partir da pergunta sobre o porquê da escolha das imagens, remeto alguns relatos que se seguem:

Aluno I: — *Escolhi pois me chamou atenção.*

Aluno II: — *Pelo formato.*

Aluno III: — *Pelos pequenos detalhes.*

Aluno IV: — *Gosto de coisas simples.*

Outras questões foram aventadas, tais como: O local em que foram feitas, o que o trabalho proporcionou em relação aos modos de olhar.

As respostas variaram, porém com pontos em comum. Na sequência, apresento algumas dessas considerações:

Aluno I: — *Na cozinha de minha casa. Como eu desenho, presto atenção mas não tinha parado para vê-lo. Uma sujeira na parede me ajudou a prestar mais atenção nos detalhes.*

Aluno II: — *Cheguei porque ela é muito interessante e porque tinha vários pontos de modos de vista e quando vi ela se destacou muito. Antes eu pensava que as rachaduras eram inúteis.*

Aluno III: — *É preciso a gente olhar bem para as coisas para notar alguma coisa diferente.*

Aluno IV: — *Me chamou atenção o limo, uma coisa bastante interessante porque eu vi de outra maneira.*

Aluno V: — *As paredes, essas fotos me fizeram enxergar os pequenos detalhes das coisas.*

Aluno VI: — *Eu achei legal fazer essas fotos porque do meu ponto de vista as imagens foram feitas de coisas que não eram mostradas, agora viraram úteis.*

Pelos depoimentos, analiso que há questões em comum como, por exemplo, a atenção aos detalhes, ao mesmo tempo em que destacam a possibilidade de poder ver de modo novo o que antes passava despercebido. Além disso, enfatizo a demanda da utilidade que foi aventada. Tais referências trazem o mote para que se traduzam em conceitos as ações do pensamento. Essas ações foram exercitadas por eles de modo a que pudessem se expressar lançando mão de subsídios que foram construídos com o aporte das aulas. Por outro lado, é necessário lembrar o fato de que tanto as manifestações verbais como as escritas foram experimentadas como elementos importantíssimos no processo de trabalho. Destaco, mais uma vez, a presença de um pensamento como *exercício*, como infere Silva (2011). No entendimento da autora, o ato de pensar não decorre de um procedimento que se prevê de antemão, porém se efetiva na ação diante e com o que nos cerca. Assim, como referido anteriormente, em relação aos títulos dos trabalhos, um pensamento em *exercício* se manifesta nos relatos sobre as produções. Conforme Silva (2011, p.80) o ato de pensar: “[...] não é apenas uma habilidade, mas demanda uma sensibilidade, que envolve um conjunto de vivências [...]”.

Nesse texto sobre o ensino da filosofia, Silva (2011) considera a *racionalidade estética*²⁹ como a possibilidade de uma forma do exercício filosófico em que as bases se assentam sobre a novidade, o espanto diante do mundo e não a partir de conceitos acabados. Pondero para o fato de que o mesmo pode ser transferido para o ensino da arte, tomando a arte contemporânea como foco. Justamente, no que trata as questões das possibilidades de abertura, as multiplicidades de pontos vista são abordagens que a arte contemporânea traz à tona.

Ao apresentar essas considerações, permito-me aproximar essa visão do pensamento efetuado pelos alunos, já que tal pensamento é arquitetado, demonstrando que as propostas de trabalho são construções e não somente atividades quaisquer que se realizam e para as quais não se tem uma atenção diferenciada. E ainda mais quando este pensar se torna consciente pelo próprio

²⁹ No texto, Silva (2011, p. 98) estabelece a racionalidade estética como “[...] um modo de perceber o mundo que já se constitui como conhecimento [...]”.

aluno, ou seja, cada um se percebe no processo de experimentar e produzir arte também.

Vivemos em um tempo, de acordo com Guattari, no qual "[...] o mistério se tornou uma mercadoria cada vez mais rara" (GUATTARI, 1992, p.31). Tempo em que, segundo o autor, as informações conduzem a uma generalização das manifestações que as tornam homogêneas ou realinhadas a padrões impostos. Nessas considerações dos alunos, compreendo uma retomada desse mistério evocado por este pensador francês, em que o processo de manifestação das pequenas ações é desvelado, e estas tornadas significativas. Aí está a utilidade levantada por eles, em que o antes visto, entretanto não notado ou não visto ganhou nova dimensão.

As ações que foram realizadas pelos alunos, e o pensamento que estas evocaram denotaram o quanto o cotidiano esteve presente de forma apropriada/ressignificada. O cotidiano fértil (MAFFESOLI, 2008) com seus murmúrios disponíveis, porém velados entre dobras e vincos.

A fotografia pôde ser vista como um recurso, um meio, no entanto ele próprio revisto, uma vez que a qualidade da imagem como duplicação do real pôde ser pensada. Trata-se do real apto a ser redimensionado pelo olhar.

Como menciona Charlotte Cotton (2010), os objetos cotidianos que ocupam o espaço periférico da visão podem se tornar extraordinários através da fotografia. Assevera a autora que não existe nenhum objeto que não seja fotografável, tocando ao fotógrafo torná-los visíveis e possíveis de serem vistos sob uma nova configuração.

As atividades foram perpetradas pela forma de trabalho adotada, em que foi possibilitada a interação em todas as fases. Nessas etapas, favoreci momentos para que o olhar fosse desviado e atraído para o que de mais perto pode ser encontrado e, ao mesmo tempo, distante, por não se fazer notar. Simultaneamente, propiciei que se expressassem através da escrita, ao questioná-los sobre os processos de elaboração do trabalho.

Desse modo, percorro as ações dos alunos e com elas e nelas entendo o quanto os modos de ver podem ser transformados. Destarte, poder pensá-las enquanto experiência estética, da forma proposta por Dewey (2010).

Em prosseguimento, no próximo capítulo, trago as experiências desenvolvidas com os alunos na 8ª série e os reflexos da continuidade do trabalho nas transformações dos olhares, dos meus parceiros no caminho.

3 Meus parceiros no caminho

*Eso es lo que yo quiero, y nunca voy a querer
llegar al momento en que la sangre de mi
cuerpo no esté influida por pasiones y
deseos.*

Ivor Goodson

3.1 Experiências novas com objetos próximos

Por estar ambientada em um percurso e por me encontrar envolvida diretamente na pesquisa, enquanto professora da turma, a narrativa (JOSSO, 2010), como já destacada, no capítulo anterior, foi eleita como possibilidade de compreensão de uma prática. Dessa forma, retomo algumas considerações que analiso como especiais para o andamento deste capítulo.

Lancri (2002), em seu texto *Modestas proposições sobre as condições de uma pesquisa em artes plásticas na universidade*, discorre sobre a diferença entre a pesquisa em arte e a que fala sobre arte. Ou seja, a pesquisa que trata da trajetória em ação efetuada pelo próprio artista e as abordagens teóricas sobre a estética e a história da arte, nas quais o pesquisador se encontra de fora, como observador. Nesse sentido, minha pesquisa não está afastada de minha prática porque mesmo não ocasionada na criação como artista, dá-se no procedimento criativo como professora. Como propõem Martins e Picosque (2012), vejo-me como professora envolta por uma curiosidade em que as perguntas movem o meu fazer e nesse processo, minha ação se encontra em trajeto como indicam Lancri (2002), Josso (2010) — na busca de olhares que com os meus possam encontrar Outros.

Assim, me deparo mergulhada e implicada com todas as *armas e bagagens* em minha pesquisa (LANCRI, 2002). Nela lanço mão de todos os referenciais que me construíram em que as propostas apresentadas, no decorrer, foram pensadas a partir da figura do docente como formador.

Como professora trago para minhas aulas o mundo que conheço, procuro, pesquiso, vivo. Percorro o mundo do conhecimento e das experiências que posso trocar com meus alunos. Um mundo rico em memória e afetividade que vai resultar na efetivação, por parte dos alunos, das propostas desencadeadas por mim.

Meu objeto de pesquisa se dá no fluxo e o como começar ou recomeçar aventado por Lancrri (2002) foi visto por dentro Josso (2010) como desejo não só de produção, mas também de reflexão. A reflexão é proporcionada pelo contato com as produções dos artistas tratados e as relações de suas obras e seus pensamentos, com os processos de subjetivação dos alunos.

A subjetivação ou a subjetividade pensada aqui conforme propõe Guattari (2012), como um se colocar no mundo, percebendo as rugosidades da alteridade, no momento em que permito me ver e me fazer na relação que estabeleço com o Outro.

A ligação entre teoria e prática é efetuada de modo que essas não estejam afastadas nem tal ligação se efetive como complementaridade, todavia que se vejam articuladas como lembra Lancrri (2002), entrelaçadas numa cumplicidade.

Dessa forma, trago agora algumas experiências que foram oportunizadas em sala de aula em que o cotidiano esteve misturado aos processos e nele e com ele foram estabelecidas conexões.

O ano letivo de 2014 iniciou-se. Com ele, a pesquisa prosseguiu contando com a maioria dos alunos que foram acompanhados, desde as séries anteriores e neste ano, então, nos reunimos na 8ª série. Refiro à maioria porque não só houve acréscimos, como também alguns foram transferidos para outras escolas. Destaco que a idade média da turma estava em torno dos 14 anos sendo composta por 21 alunos, aproximadamente. Os registros apresentados para documentar a pesquisa, nesta etapa, foram realizados pelos alunos da turma de 8ª série, a partir de propostas lançadas em sala de aula. A escolha sobre os trabalhos apresentados foi a partir de seleção pessoal dentro do acervo, justamente por evidenciarem as questões que a pesquisa aponta. A sequência das atividades divulgadas foi

observada de acordo com o desenvolvimento das etapas das propostas indicadas como balizadoras da pesquisa.

Em seu texto *Experiências de vida e formação*, Josso (2010) pressupõe uma forma de relação consigo e com o Outro através da narrativa. Por meio desta, a autora remete à possibilidade da experiência de si como abertura e disponibilidade ao desafio.

O desafio a que me imponho se refere à relação que penso ser fundamental entre professor/aluno, principalmente e, no caso da minha pesquisa, o amálgama entre mim e eles parece ter se fortalecido, no sentido de haver uma maior confiança entre nós. Confiança que conquistamos juntos durante esse tempo de convivência.

Nesse contexto, a primeira atividade sugerida se desenvolveu em relação a algum objeto que os alunos deveriam fotografar, no entanto camuflando sua identidade de modo a não se dar a perceber num primeiro instante. A tarefa poderia ser desenvolvida em casa.

Assim sendo, surgiram as imagens que apresento na continuação.



Figura 50 - Ano 2014.

Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 51 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 52 - Série *Isso é um...* Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 53 - Série *Isso é um...* Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.

As imagens apresentadas (Figuras 50, 51, 52 e 53) foram realizadas pelo mesmo aluno. Num rápido olhar, a impressão que gerou, ao ser exibida, é que a figura 50 se tratava de um copo, mas o que ele queria era esconder o objeto e o copo foi escolhido como continente. O foco era dirigido ao telefone celular, que no decorrer do trabalho, foi preterido em troca de um telefone mais antigo que encontrou em casa (Figuras 52 e 53). O que me chamou atenção para esses trabalhos, foi não só o ângulo escolhido para fixar um ponto de vista, bem como a pesquisa efetivada em torno da alternativa que o levou a descartar um elemento em busca de outro que satisfizesse melhor o que pretendia. Demonstrou cuidado e tempo desacelerado, já que foram efetuadas várias fotografias, gerando uma série por ele denominada de *Isso é um...*

Reitero que o uso da fotografia se deve ao fato de ser um meio disponível para a maioria, o que de certo modo favorece as atividades, ao mesmo tempo em que percebi que lhes era interessante como recurso.

Em prosseguimento ao trabalho, pedi que inserissem o mesmo objeto em outro contexto. Desse contexto, surgiram situações que foram criadas e registradas, conforme as imagens abaixo (Figuras 54 e 55).



Figura 54 - Série *Isso é um...* Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 55 - Série *Isso é um...* Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.

Nesse andamento creio ser oportuno trazer o depoimento do aluno sobre as etapas de realização do trabalho, as quais culminaram com o relato escrito sobre a experiência, que reporto abaixo:

Eu fiz as fotos tendo em mente retirar do telefone sua utilidade comum. Quando a professora mandou pegar um objeto [...] pensei em o que utilizar. Lembrei das fotos anteriores que fiz, utilizando o telefone celular como objeto. Lembrei de um telefone velho que tinha guardado aqui em casa. Peguei esse telefone, e aí pensei em quais utilidades eu daria aquele telefone [...] fui para o pátio e olhei para o varal e pensei, que nunca ninguém colocaria um telefone no varal junto as roupas [...]. E assim fiz com que um telefone velho tivesse outras funções, jeitos e forma de vê-lo.

Na ocasião em que presenciei tais trabalhos, percebi o cotidiano ressignificado pela ação/olhar que o aluno lançou sobre o mundo. Ao se fazer autor, permitiu, com seu gesto, que um objeto fosse visto e interpenetrado por outros significados que não o que lhes são atribuídos por suas funções imediatas. Esse fato alia-se ao tempo que dispensou para a elaboração e à execução da atividade, em que se pode perceber um pensamento, enquanto *exercício* criador. O objeto/telefone, no momento em que perde a sua utilidade, é revisto e a ele é dispensada uma atenção diferenciada. Outro ponto levantado refere-se ao valor da fotografia como indicador do real. Que realidade é essa invocada por essas imagens?

A fragilidade do cotidiano e a relação deste com o olhar do aluno colocou em xeque a própria duração dos objetos de consumo, no momento em que, tiveram suas funções alteradas e foram realocados em novos arranjos. A respeito de artistas que se valem de objetos diferentes, como numa *feira de usados*, Bourriaud (2009b) lembra que tais objetos dispostos lado a lado lembram as bancas de mercado e sua heterogeneidade. O objeto/telefone, ao ser pendurado no varal (Figura 54), ao contrário ganha similaridade aos demais objetos, pela condição a que foi submetido.

Mais trabalhos são trazidos em que o foco é o objeto e após a sua inserção em outro contexto, sendo destacados abaixo (Figura 56, 57 e 58).



Figura 56 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluna da 8ª série.

Na oportunidade em que foi apresentada a fotografia acima (Figura 56), a mesma causou muitas tentativas de identificação por parte da turma, até ser desvelado pela autora o processo de preparação da fotografia e o objeto em questão. Trata-se de um livro que estava lendo. Para realizar o trabalho, contou com a luz da lâmpada de cabeceira, com a intenção de criar a sombra que foi o foco da imagem. Depois foi o momento de troca de contexto (Figuras 57 e 58).



Figura 57 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluna da 8ª série.



Figura 58 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluna da 8ª série.

Nas imagens (Figuras 56, 57 e 58), observei — como nos demais trabalhos realizados — uma preocupação com o que era efetivado, em que o cuidado demonstrava atenção ao que estava em processo. O livro, que tem sua identidade camuflada pela sombra que projeta se apresenta e ao mesmo tempo se esconde em meio aos claros e escuros nesse monocromo (Figura 56). Quando o olhar se detém,

pode-se ver a mão que segura e encaminha em direção aos olhos de quem lê. O livro, como objeto, só tem a sua função perpetrada no momento em que lhe é permitido o contato, a manualidade. Ao folheá-lo, temos a possibilidade de penetrar em seu sentido, porém, aqui, essa função é evitada.

Ao retirá-lo do contexto, levou-o para fora, onde a luz do sol ilumina (Figuras 57 e 58), entretanto, ainda assim somos impedidos de decifrar suas palavras, dado o local em que se encontra. Dentro e fora são, nesta ocasião, mostrados em momentos distintos. Aqui, através dessas fotografias, somos impossibilitados de atribuir-lhe um só sentido de livro e com ele satisfazer nossa curiosidade, na medida em que somos convocados a tentar captá-lo de outros modos.

Ao mostrar a fotografia de artistas que se valem de objetos do cotidiano, Cotton (2010) indica que os objetos mantêm a sua realidade, porém o tema é que se vê alterado por causa das novas relações que se estabelecem pelo inusitado da situação em que se encontram.

Nicolas Bourriaud (2011), em seu livro, *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*, remete à arte moderna, em sua utopia de unir arte e vida. Já a arte contemporânea, de acordo com o autor, teria como desejo uma relação com o cotidiano imediato, ele mesmo parcial. Esse cotidiano contíguo é trazido para a sala de aula, para ser problematizado e potencializado, através das obras contemporâneas.

Em continuidade abordo a respeito de duas visitas a mostras de arte. Tais eventos imprimem outra relação com as obras dos artistas, na medida em que permitem a troca entre essas produções e o imaginário dos alunos.

3.2 O espaço expositivo como extensão da sala de aula

3.2.1 Visitação à mostra *Êxodos*

Os trabalhos em sala de aula prosseguiram e em meio a estes se mesclaram atividades levando em conta o que ocorria em termos de arte na cidade, para que pudéssemos desfrutá-las como prolongamento da sala de aula.

Nesse intuito, de março a abril de 2014 aconteceu no *Da M'Aya Espaço Cultural* a exposição *Êxodos*, de Sebastião Salgado¹. A esse aspecto reitero as ações que foram proporcionadas aos professores, pelo referido espaço, como em ocasiões anteriores.

Do mesmo modo ocorrido em relação a outras exposições, propicie, antes da visita, a efetivação, num primeiro momento, de uma relação com alguma obra do artista evidenciado. Como infere Martins (2012, p.18) a respeito da mediação: “É preciso pensar em desafios instigadores e estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias”. Esses cuidados são evidenciados nas propostas que desenvolvo e nesse caso, foi mostrada, em aula, a fotografia *Etiópia* (1984), a propósito da qual os alunos realizaram leitura de forma interpretativa sem ter referência fornecida por mim, sobre quem havia feito a imagem nem de que se tratava, inclusive sendo omitido o título. Diversas abordagens foram apresentadas e discutidas. Após essa etapa, sugeri que pesquisassem sobre Sebastião Salgado. Nessa pesquisa, entraram em contato novamente com a referida imagem e só assim souberam que *Etiópia* se tratava de uma obra do renomado fotógrafo.

No dia agendado caminhamos² em direção ao aludido espaço expositivo. A imagem abaixo (Figura 59) remonta à fase inicial do percurso.



Figura 59 - Deslocamento à Exposição *Êxodos*. Ano 2014.
Fonte: Fotografia da autora.

¹ Sebastião Salgado (1944), artista mineiro, através de *Êxodos*, remete ao movimento que populações realizam em vários lugares do mundo.

² Registro que o Da M'Aya Espaço Cultural disponibiliza transporte, porém, como a Escola se localiza em área próxima, realizamos o trajeto caminhando.



Figura 60 - No Da M^Aya Espaço Cultural. Êxodos. Ano 2014.
Fonte: Fotografia da autora.

A indicação era para olharem e escolherem alguma imagem que a princípio chamasse mais a atenção. Várias respostas surgiram e pude constatar-las na volta à sala de aula. No local, observei que se movimentavam bastante e, entre si, comentavam o que notavam.

No próximo encontro, debatemos sobre o que viram. Discutimos a respeito das pessoas que foram retratadas, a propósito do modo como se posicionavam diante da câmera e sobre o que o artista manifestava com relação a sua forma de trabalho. Também abordamos sobre os processos fotográficos efetuados de maneira analógica e digital. Assim, sugeri que percorressem a Escola e realizassem fotografias a partir do que observaram (Figuras 61 e 62). Um diferencial desta proposta é que os trabalhos poderiam ser efetivados em grupo, se assim desejassem. A execução dos trabalhos em grupo é pertinente, na medida em que, ao promover a interatividade, as ações podem se tornar mais prazerosas. Outro ponto a considerar é o favorecimento da troca de olhares sobre o mesmo foco, sem contar a negociação que se perpetra no momento da efetivação da atividade.



Figura 61 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de alunos da 8ª série.



Figura 62 - Ano 2014.
Fonte: Fotografia de alunos da 8ª série.

Depreendo nessas imagens (Figuras 61 e 62) focos que, aparentemente, parecem distintos, no entanto surgem ligados por aspectos que remetem à infância. Na figura 62, os autores se desfazem da presença da figura humana. Aqui, vejo uma ligação que remete ao vídeo *Limbo*³ (Figura 63) de Cao Guimarães apresentado na 8ª edição da *Bienal do Mercosul*, do qual haviam visto algumas partes, no ano de 2013. Nesse vídeo, o artista remete justamente à essa infância, que se mostra ausente, em que o brinquedo permanece ali à espera, quem sabe, de alguém para devolver-lhe a vida. No Catálogo da *Bienal do Mercosul*, no que se refere ao artista, há um trecho que aborda sobre o foco para o qual Cao Guimarães, dirige seu olhar. Ou seja, um olhar que detém pequenos eventos ordinários. Semelhante olhar foi buscado pelos alunos para registrar locais não habitados por eles, na própria Escola, na qual convivem diariamente.



Figura 63 - GUIMARÃES, Cao. *Limbo* 2011.

Fonte: Disponível em: <<http://www.caoguimaraes.com/obra/limbo/>>.

Acesso em: 14 jun. 2014.

A figura humana (Figura 61) é considerada nessa imagem. Figura humana que é presença na grande maioria das fotografias de Sebastião Salgado, apresentadas no *Da M'Aya Espaço Cultural*. Nessa fotografia, fizeram questão de colocar a moldura numa demonstração de que se tratava de uma construção de

³ *Limbo* foi executado pelo artista, sendo parte das imagens realizadas em Bagé. Na ocasião em que apresentei a eles se mostraram surpresos e ao mesmo tempo felizes por se reconhecerem como pertencentes à cidade.

imagem, diferente da captura de Sebastião Salgado, que retrata o que vê. Aqui a realidade foi criada. Apesar de as crianças retratadas parecerem posar para o fotógrafo, segundo Sebastião Salgado, não foi sugerido que o fizessem.

Percebo, nas imagens, que houve o uso do cotidiano, porque se valeram do que dispunham e que se encontrava ao redor. A moldura estava perdida, entre uns refugos que foram buscar, no pátio, ao fundo da Escola.

3.2.2 Visitação à mostra *Iberê Camargo um homem a caminho*

Outra exposição visitada no ano foi a de Iberê Camargo (1914-1994). A exposição intitulada, *Iberê Camargo Um Homem a Caminho*⁴, trouxe à cidade parte do acervo do artista. Foi proporcionada também ação educativa promovida em parceria com a *Fundação Iberê Camargo*, contando, inclusive, com uma oficina de gravura ministrada pelo artista Eduardo Haesbaert⁵, aos professores.

Saliento que já havia trabalhado com obras de Iberê Camargo (Figura 64) em anos anteriores e mais especificamente no ano de 2013, ocasião em que abordei sobre seu trabalho com os *carretéis* e as *bicicletas*. A esse respeito, foi desenvolvido um projeto sobre os brinquedos e os artistas. O projeto possibilitou a realização de pesquisas em que os alunos entrevistaram pessoas em relação a seus brinquedos. Houve o resgate de brincadeiras e brinquedos que eram usados, entre outros, por seus parentes mais próximos, como pais e avós. No período, visitamos o *Museu Dom Diogo de Souza*⁶ por ocasião da mostra de brinquedos antigos. Além de avistarem o acervo permanente do *Museu*, conheceram ou reconheceram diferentes brinquedos que, se já haviam visto, fizeram-no através de imagens e em livros. Esses brinquedos serviram de referência para a pesquisa que tratava dos brinquedos e a forma como os artistas os abordavam em suas obras. Observaram os *carretéis* e *bicicletas* de Iberê Camargo, os balanços de Cao Guimarães (Figura 63), as bonecas de Keila Alaver (1970), (Figura 65) e Lia Menna Barreto (Figura 66). Assim o brinquedo foi visto de várias maneiras.

⁴ A exposição foi promovida no período de 09 de maio a 22 de junho de 2014, pelo *Da M'Aya Espaço Cultural*.

⁵ Eduardo Haesbaert (1968), artista gaúcho que trabalhou com Iberê Camargo, durante os últimos quatro anos de vida de Iberê, realizando impressões de suas gravuras.

⁶ *Museu Dom Diogo de Souza* foi fundado em 1956, por iniciativa do historiador Tarcísio Taborda. Está situado na Rua Emilio Guilain nº 759, Bagé, possuindo importante acervo de caráter histórico.



Figura 64 - CAMARGO, Iberê. Sem título 1989.
 Fonte: Material Didático do Programa Educativo
 da Fundação Iberê Camargo 2008.
 Material do professor. Cartão com reprodução da obra.



Figura 65 - ALAVER, Keila. *Henry y Keila* 1997.
 Fonte: Disponível em:
 <http://www.universes-in-universe.de/car/mercosul/nav/s_nav2.htm>.
 Acesso em: 03 mar. 2015.



Figura 66 - BARRETO, Lia Menna. *Casca de boneca* 2006.

Fonte: Disponível em:

<<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2014/09/2005.html>>.

Acesso: em 03 mar. 2015.

Mesmo que já tivessem contato com o trabalho de Iberê, como já aludido, foi solicitado aos alunos que conhecessem o *site* da *Fundação Iberê Camargo* como oportunidade de poder acessar esse espaço fantástico dedicado a abrigar o acervo de Iberê Camargo, bem como, à promoção de exposições de artistas que são convidados a se relacionar com o local. Assim, os alunos foram procurar mais informações sobre o artista, para que, ao visitar a exposição, pudessem aprofundar um pouco o que já sabiam através das informações obtidas. Por considerar como parte do trabalho do professor a preparação para qualquer ação, vejo-a no caso específico das visitas às mostras assumir caráter fundamental, na medida em que o fato de conhecerem sobre o artista aumenta o interesse. Essa impressão é referendada por eles quando do regresso à Escola e até mesmo no próprio espaço expositivo na presença dos mediadores. Torna-se visível, quando manifestam orgulho ao dizer que já haviam avistado determinado trabalho, ou ainda, que haviam reconhecido alguma técnica ou até mesmo alguma peculiaridade sobre o artista. A vida do artista não está dissociada da obra e vice-versa, como manifestou o próprio

Iberê Camargo: “[...] eu pinto porque a vida dói”⁷. Ou seja, as escolhas que o artista efetua estão imbricadas à sua existência.

Diante do exposto, agendei a visita que ocorreu numa manhã fria, no turno inverso ao que cursam na Escola (Figuras 67 e 68).



Figura 67 - Visita à *Iberê Camargo um homem a caminho*.
Da Maya Espaço Cultural. Ano 2014.
Fonte: Fotografia da autora.



Figura 68 - Visita à *Iberê Camargo um homem a caminho*.
Da MAYa Espaço Cultural. Ano 2014.
Fonte: Fotografia da autora.

⁷ Esse excerto foi retirado de uma entrevista de Frederico Moraes sobre seu livro *Arte é o que eu e você chamamos arte*, ao Grupo Editorial Record. Disponível em:
< http://www.record.com.br/autor_entrevista.asp?id_autor=700&id_entrevista=247>. Acesso em: 22. Dez 2014.

Inúmeras impressões foram anotadas pelos alunos a respeito do que viram. Havia sugerido que observassem as obras de perto e de forma afastada, de maneira que registrassem se existia alguma diferença na forma de contemplar as imagens. Além disso, referi sobre as distinções, caso houvesse, entre a visão das obras ao vivo e às que haviam visto através dos cartões⁸ com reproduções de obras que foram disponibilizadas pela *Fundação Iberê Camargo*.

Creio ser pertinente trazer alguns depoimentos sobre a visita, que foram realizados a partir de questionários elaborados por mim, e o faço a seguir:

Aluno I: — [...] *percebi que para mim no começo não tinha diferença, mas depois percebi que é tão diferente olhar de perto todos aqueles traços confusos, coloridos [...] vemos detalhes olhando de perto que nunca iríamos perceber de longe. Eu achei o Iberê diferente e isso é bom normalmente as pessoas são quase todas iguais.*

Aluno II: — [...] *observei que os rostos, tinham pequenos detalhes que faziam grande diferença no todo. Por isso prefiro ver as obras ao vivo, pois assim consigo ver detalhes que vendo nas pranchetas não conseguia observar.*

Aluno III: — [...] *prefiro ver ao vivo porque podemos ver os detalhes bem melhor até as cores da velhice do papel é bem legal.*

Aluno IV: — *Iberê gostava de fazer obras da nossa vida cotidiana.*

Pelos depoimentos apreendo à referência aos detalhes e ao cotidiano. Reitero o que já havia mencionado anteriormente a respeito da possibilidade do acesso direto à obra proporcionar um envolvimento maior. Creio que, ao percorrer os espaços expositivos com eles, proporciono a vivência o mais perto possível do trabalho do artista e da sua maneira de lidar com o espaço. Por isso proponho que parem diante das obras e a elas dediquem um tempo de sua atenção. Nesse momento, rememoro o que aborda Susana Rangel Vieira da Cunha (2012) sobre a disputa que os locais exercem sobre o que está para ser evidenciado. Às vezes o local provoca mais a atenção do que o que está mostrando. Abro parênteses para mencionar que o *Da M'aya Espaço Cultural* desperta muito o interesse deles, quer

⁸ Os cartões integram o material pedagógico distribuído pela *Fundação Iberê Camargo* aos professores, na formação ocorrida no *Da M'aya Espaço Cultural*. Nelas há a reprodução de obras do artista, bem como, referências sobre as mesmas. Ressalto que já tinha o referido material que ganhei em visita à *Fundação*, em ocasião anterior.

seja pelo seu jardim extremamente bem cuidado, quer seja pelo sofá⁹ no qual adoram sentar, enfim, todo o lugar é envolvente. Porém, na parte reservada às exposições, há o cuidado para que o olhar se detenha, visto que o espaço é preparado para receber cada mostra da forma que a mesma requer.

No andamento trago imagens que produziram a partir das obras de Iberê e sua relação com os carretéis, para os quais o artista dedicou expressivo número de trabalhos.

Nos trabalhos apresentados (Figuras 69 e 70), conforme relato do aluno, foi abordado um objeto do cotidiano sendo colocado em um novo contexto. A cabeça da boneca, que seria de sua mãe, virou bola. *Perdeu a cabeça* traz um novo enfoque para o objeto.

Desse modo, a partir da obra de Iberê Camargo, que repetia o elemento, diferenciando-o pelo enfoque, muito mais que pelas distintas técnicas empregadas, o aluno escolhe o seu objeto, com o qual estabeleceu uma relação significativa e para o qual dedicou tempo e atenção. Atenção aos detalhes que referiram nos relatos sobre as obras de Iberê, que se mostram nas posições que as imagens indicam.

Ao retirar o objeto de seu contexto, como foi o caso, em que a cabeça deixou o corpo, foi desconstruída a sua função. Não a função de brinquedo, esta permanece. Porém um novo olhar é proposto. O autor aparece brincando e talvez se divertindo com a travessura de desprender a cabeça do corpo da boneca.

A boneca como brinquedo culturalmente construído, como artefato que remete ao lúdico feminino, passa, desmembrada, a ser componente de outro jogo. Bourriaud (2009b) remete que o que nomeamos de realidade é uma criação, ao enfatizar que a partir do cotidiano podem ser inventadas distintas formas de realidade.

A arte contemporânea opera como uma alternativa de combinações, que embarça e cria novas situações, ao desprogramar o que havia como discurso. Ora, nas imagens que aparecem abaixo (Figuras 69 e 70), as nossas certezas são de certa forma postas à prova.

⁹ O sofá mencionado é criação de Eulália de Souza Anselmo, arquiteta e diretora geral do *Da MAYa Espaço Cultural*.



Figura 69 - *Perdeu a cabeça 1*. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 70 - *Perdeu a cabeça 2*. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 71 - Ano 2014.

Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 72 - Ano 2014.

Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.

Nas fotografias (Figuras 71 e 72) o autor se mostra em um autorretrato com os brinquedos que lhe eram e ainda são caros. Tanto é que os mantêm guardados, hoje com a função de enfeites. Esses foram resgatados e para eles também foi dispensado um novo tempo. Tempo de recordar e de fazer de conta precisamente por se fotografar brincando.

Nesses trabalhos, realizados pelos alunos, apesar de não se utilizarem das linguagens de Iberê Camargo, de certo modo visitaram a sua temática em torno do

brinquedo e do que lhe era significativo. Foi usada a fotografia, esta linguagem que lhes é familiar. A fotografia não como registro de uma verdade definitiva, no entanto como um ponto de vista. Novamente me valho de Bourriaud (2009b) e suas acepções sobre realidades construídas.

Desse modo, considero que, ao pensar o contato com esses espaços que percorrem a arte, promovo a extensão da sala de aula. Assim, posso proporcionar a mediação a partir de Martins (2012, p. 18) como “[...] espaços de recriação da obra [...]”. De onde “viajantes sensíveis trazem cheias as bagagens pessoais na volta dos museus”.

Observo os referenciais adquiridos por eles, através das vivências pelas quais passaram nas aulas, ao serem traduzidas e utilizadas para a construção de novos trabalhos. Mais uma vez, reporto ao alegado por Dewey (2010), em relação ao fato de que às experiências pregressas são acrescidas as novas experiências e dessa forma o mundo é ressignificado.

3.3 A autorrepresentação como experiência pensada

A seguir, apresento trabalhos de alunos, nos quais a proposta partiu do vídeo *Auto-retrato*¹⁰, distribuídos pelo *Arte na Escola*¹¹. No momento em que apresentei o vídeo, queria discutir um dos aspectos que o mesmo aponta que é a curadoria. Trata-se da curadoria pensada como elaboração e forma de apresentação das obras em um determinado local, bem como a afinidade que se estabelece entre estas e o espaço com o qual vão se relacionar. Visto que, durante esse tempo de escolarização, puderam ter acesso a várias exposições, considerei relevante proporcionar a discussão sobre como são pensadas.

Aqui também é preciso pensar a curadoria da forma aventada por Martins (2012), como exploração, através da aproximação dos alunos ao potencial da arte. Dessa forma, a curadoria está ligada ao que de reservas o professor conta em seus

¹⁰ DVD *Auto-retrato* realizado a partir da exposição *Auto-retrato: espelho de artista* realizada pelo MAC/USP com curadoria de Katia Canton.

¹¹ O *Instituto Arte na Escola* existe desde 1989 com a função de disseminar o ensino da arte de forma qualificada, através da formação de professores e da distribuição de materiais educativos além de premiações em âmbito nacional aos professores e suas práticas. É presidido por Evelyn Ioshpe dispondo de 47 polos em 41 cidades de 22 estados do Brasil.

achados/buscados/encontrados. Nesse acervo se encontra o vídeo a respeito do qual me reporto.

Na exposição, sobre quem o vídeo versa, Katia Canton¹² traz vários conceitos para encetar elos entre os diversos artistas e suas obras. Esse foi um dos motivos da escolha do vídeo, pois não obstante a forma clara com que Katia Canton aborda sobre os artistas, é um momento interessante de vê-los unidos em eixos que servem para que se pense o que há por trás de uma mostra de arte. Foi considerado o fato de tratar de um assunto que no momento está tão divulgado, visto ser o que os alunos fazem com bastante constância nas *selfies*. Assim, além de disponibilizar a atenção para o conceito de curadoria, foi propiciada a viagem virtual com os artistas, através de suas distintas abordagens sobre si mesmos.

Após assistirem ao vídeo, propus que escolhessem um artista e investigassem sobre ele, de modo que obtivessem um apanhado sobre sua forma de trabalho. De posse dessas referências, deveriam realizar seus autorretratos. As abordagens e os artistas variaram e podem ser observadas através das imagens que se seguem (Figuras 73, 75 e 77).

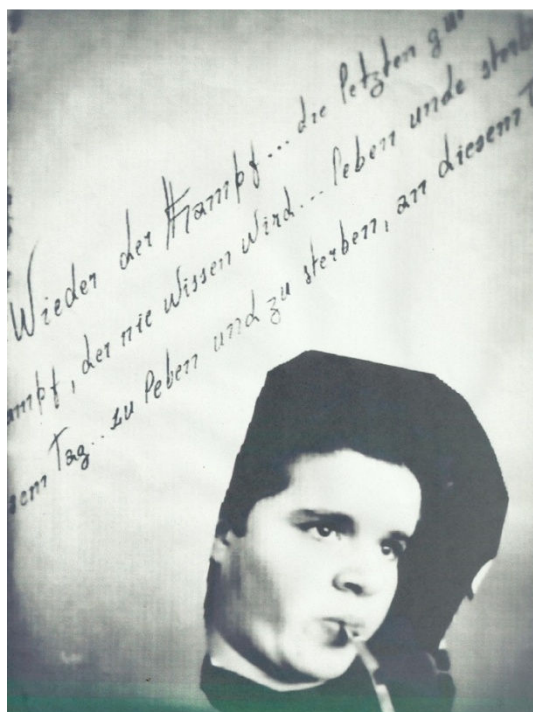


Figura 73 - Autorretrato. Ano 2014.
Fonte: Fotografia impressa de aluno da 8ª série.

¹² Katia Canton escritora paulistana, que aborda sobre a arte, tendo publicado inúmeras produções, além de curadorias em exposições com a reunião de várias linguagens artísticas.

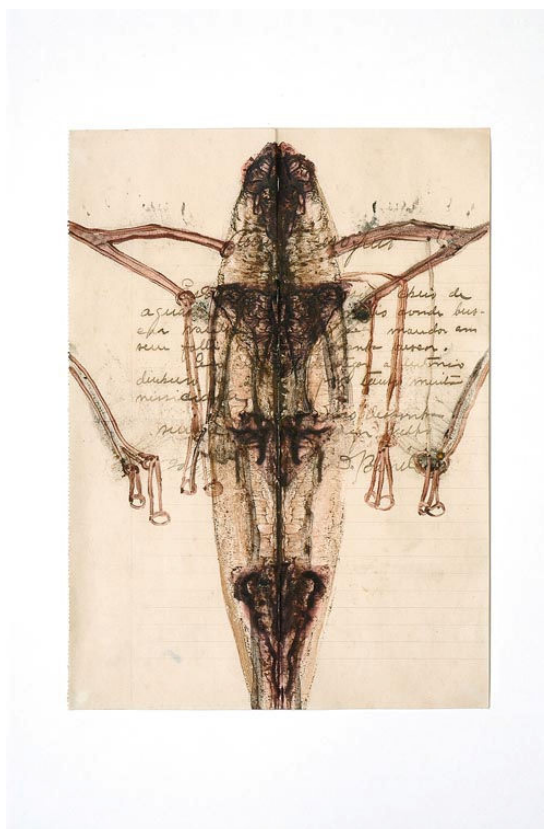


Figura 74 - RUFINO, José. Série de desenhos *Cartas de Areia* 2000.
 Fonte: Disponível em: <<http://www.joserufino.com/site/obras/>>.
 Acesso em: 07 mar. 2015.

O autorretrato (Figura 73) foi realizado levando em conta a poética do artista José Rufino¹³. Ao observar tal trabalho, percebo que o aluno não se utiliza dos mesmos recursos que o artista, porém, do mesmo modo que Rufino se apropria de texto, não de manuscritos, no entanto de textos produzidos em outra língua, por um autor que os foi buscar de acordo com seu interesse. Conforme o aluno, o texto foi retirado de um filme a que assistiu, do qual não lembrava o título, no entanto gravou o que foi pronunciado. Apropriou-se dessa fala, usou a tradução *on line* e a transladou para o alemão. Após, solicitou à sua avó que transcrevesse o texto e, assim, fotografou-o. Se José Rufino (Figura 74) usa documentos privados e os torna públicos, o aluno emprega um documento público e o traz para o privado. Ao utilizá-lo em outra língua, faz com que, para que possamos compreendê-lo, tenhamos que acessar, caso não dominemos a língua, artifícios para podermos decifrá-lo. O que saliento é a preocupação com a pesquisa, no momento de execução do trabalho.

¹³ José Rufino (1965) é um artista paraibano que se apropria do nome adotado por seu avô, do qual herdou acervo de documentos que utiliza em suas obras, conforme Moacir dos Anjos (2010).

Não somente a pesquisa teórica, na qual adquiriu interesse pelo artista, mas o fato de transformá-la em linguagem visual. O episódio de lançar mão de outro idioma para o qual também necessitou investigar, bem como a solicitação do auxílio da avó para concretizar sua proposta é, no mínimo, revelador do empenho com a efetivação. Ao mesmo tempo, ao manipular fontes heterogêneas, certamente o fez como refere Bourriaud (2009b), de modo análogo aos artistas abordados pelo autor em *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*, utilizando o mundo disponível.



Figura 75 - Autorretrato. Ano 2014.
Fonte: Fotografia impressa de
aluna de 8ª série.



Figura 76 - VAREJÃO, Adriana. *Duplo reflexo do outro* (díptico) 1999.
Fonte: Disponível em:
<<http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series>>.
Acesso em: 07 mar. 2015.

O trabalho indicado pela figura 75 foi feito a partir da obra de Adriana Varejão¹⁴ (Figura 76). No primeiro momento em que entrei em contato com a imagem, referi à aluna que havia achado interessante o ângulo que tinha adotado. Somente após ela ter mencionado sobre a artista escolhida, entendi a intenção do trabalho. A fotografia foi realizada no banheiro de casa levando em conta os azulejos. Os azulejos constituem-se como foco de pesquisa da artista Adriana Varejão, aos quais dedica grande parte da sua poética. A aluna lançou mão dos recursos de que dispunha, ao acessar o seu cotidiano, para realizar a sua proposta, o cotidiano, novamente, revelado.



Figura 77 - Autorretrato. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluna da 8ª série.

Diferente dos anteriores, o autorretrato (Figura 77) foi baseado em uma obra específica do artista Gustavo Rezende¹⁵ (Figura 78). De acordo com a aluna, a escolha por este trabalho do artista foi que a imagem lhe chamou a atenção por várias razões, dentre elas a possibilidade de interpretação em que não há uma só

¹⁴ Adriana Varejão (1964), artista carioca que realiza seus autorretratos apresentados no vídeo, em que a imagem se apresenta distorcida, visto que o suporte não está esticado.

¹⁵ Gustavo Rezende (1960) artista mineiro cujo trabalho em questão é *O paradoxo de Thompson e os pesadelos de Mark* 1999.

maneira de ver. Ao pesquisar sobre o artista bem como a respeito da obra, demonstrou referencial obtido e, através de pesquisa, justificou sua opção.

Nesses trabalhos, apreendo a facilidade com que manipularam as informações e ao devolvê-las o fizeram não de forma estereotipada, contudo de maneira consciente sobre o que estavam fazendo. Aqui, a investigação se mostrou fundamental como *exercício* do pensamento. Portanto o processo pelo qual percorreram me parece muito mais relevante. Nesse sentido, é que as ações foram concretizadas, na medida em que os alunos puderam ver a si mesmos, mostrando-se em situações sobre as quais exercitaram suas escolhas.



Figura 78. REZENDE, Gustavo. *O paradoxo de Thompson e os pesadelos de Mark*.

Fonte: Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2000-299-rezende-gustavo/>>.
Acesso em: 07 mar. 2015.

3.4 O cotidiano próximo revisitado

Por esse viés, o cotidiano se mantém em foco e as indagações se efetivam. Nesse intento, prossegui com a proposta de averiguação sobre o dia a dia e as atividades realizadas por eles. Com tal intuito, solicitei que registrassem atividades, que eram realizadas, diariamente, independente de por elas terem apreço ou não. No entanto deveriam dedicar a essas uma atenção pormenorizada. O objetivo é que olhassem para tais ações costumeiras, as quais não são destacadas, porém estão presentes nas suas vidas. Assim, eles se tornariam observadores imediatos de suas ações. Em um momento de seu texto Certeau (2009, p. 48) refere-se ao leitor como *voyeur* na *sociedade de espetáculo*¹⁶, uma vez que, nesta situação, haveria uma exacerbação do ato de ler efetuado por um consumidor passivo. Ao contrário, os alunos, ao realizarem uma leitura de seu cotidiano, estariam dedicando-lhe um olhar, porém ativo, uma vez que estariam agindo e refletindo simultaneamente sobre sua atuação.

Nesse intuito, o trabalho foi articulado, considerando que os registros poderiam ser de forma escrita, através de um diário ou da maneira que mais lhes favorecessem. No correr apresento dois trabalhos que foram desenvolvidos, no âmbito dessa proposta, a partir do enfoque de dois alunos.

O primeiro trabalho foi desenvolvido por uma aluna, a partir de seu deslocamento para a Escola (Figura 79). Através de um vídeo demonstrou trecho do caminho percorrido, em que ficaram evidentes as calçadas e os paralelepípedos sob seus pés.

¹⁶ A *sociedade do espetáculo* foi particularizada por Guy Debord (1997). A primeira edição do livro remonta aos fins dos anos 1960, porém seu conteúdo permanece atual, haja vista as manifestações televisivas em que tudo é transformado em espetáculo. De acordo com o autor a espetacularização não é neutra, na medida em que age de forma planejada obedecendo a padrões determinados. Seu objetivo é centrado na passividade em que a realidade é criada e devolvida como real. Nesse processo o espectador é anulado enquanto produtor de sua própria existência.



Figura 79 - Ano 2014.

Fonte: Frames de vídeo de aluna da 8ª série.

É oportuno referir a respeito do vídeo executado, do qual os *frames* (Figura 79) são o demonstrativo bem como disponibilizar o depoimento da aluna sobre os motivos da escolha e suas considerações, que são apresentadas a seguir.

A atividade da minha rotina que eu registrei em forma de vídeo foi caminhar. Caminhar para a escola, mais especificamente. Eu saí de casa pensando em ver essa atividade quase automática de outro jeito. Não de outro ponto de vista, mas com mais importância. E consegui. Prestei mais atenção nos pisos que mudavam a cada passo que eu dava, e em como minha vida também mudava. No próximo passo meu, eu poderia ser atropelada. Poderia ser parada por alguém e esse alguém poderia dizer ou fazer algo que mudasse o rumo da minha vida ou do meu dia. Minha vida poderia mudar para melhor, ou para pior. O mundo ao nosso redor também pode nos pregar peças e mudar nossa vida completamente, fazendo assim, uma alteração no nosso mundo interior. Uma caminhada de dez minutos não parece mais tão simples assim.

O trajeto, enquanto trabalho de arte, é enfatizado por Francesco Careri (2013) que remonta aos artistas que caminham, no início do século XX, numa espécie de *antiarte* como é o caso dos dadaístas, por exemplo. Na segunda metade do século XX, Tony Smith (1912-1980), Richard Long (1945) (Figura 80), Hamish Fulton (1946), Robert Smithson (1938-1973) e as suas produções são destacadas por Careri (2013), em que usam o caminhar numa expansão do campo da escultura.



Figura 80 - LONG, Richard. *A line made by walking*, 1967.

Fonte: Disponível em:

<http://www.richardlong.org/Sculptures/2011sculptures/linewalking.html>.

Acesso em: 14 mar. 2015.



Figura 81 - *New Jersey Turnpike*, 1950s.

Fonte: Disponível em:

<http://places.designobserver.com/feature/tony-smith-new-jersey-turnpike/38084/>.

Acesso em: 22 jan. 2014.

Tony Smith relata sobre seu trajeto por uma rodovia em construção, *New Jersey Turnpike* (1966) (Figura 81), em conjunto com alguns estudantes, que seria considerado o primeiro trajeto por lugares desertos, desencadeando outras ações semelhantes pelos anos seguintes. Durante o percurso, Smith reflete sobre as causas de a estrada não ser abordada como obra de arte, já que era uma intervenção sobre a paisagem. Várias questões são suscitadas, entre elas a da estrada como construção e o próprio trajeto como experiência.

Quiçá possa ser estabelecida uma relação entre tais exemplos apresentados por Careri (2013) e o trabalho da aluna, na medida em que o seu percurso proporcionou experiências novas para ela. Noto, no depoimento, a atenção desviada e para qual foi dedicada uma reflexão. A reflexão gerada diz muito mais do que eu poderia, para justificar a ação perpetrada. Afinal, nesse relato, depreendo a ação reflexiva figurada através de um *exercício* do pensamento, que foi efetuado a partir de uma experiência particular da forma engendrada por Certeau (2009).

Outro trabalho traz a mesa de refeições e o olhar lançado para o prato em momentos distintos (Figuras 82, 83 e 84).



Figura 82 - *cotidiano anômalo* 2. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.



Figura 83 - *cotidiano anômalo 4*. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.

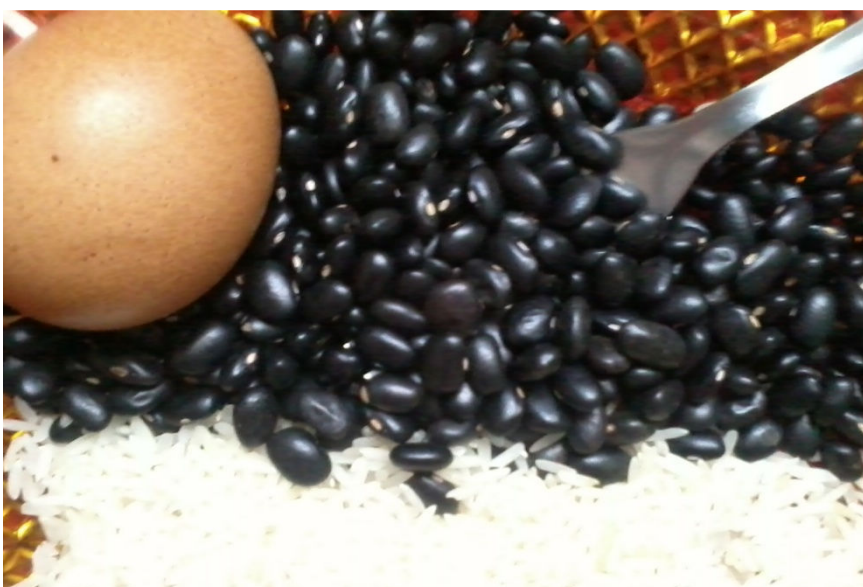


Figura 84 - *cotidiano anômalo 5*. Ano 2014.
Fonte: Fotografia de aluno da 8ª série.

Em relação ao trabalho que traz o prato, como ponto central (Figuras 82, 83 e 84), respectivamente correspondendo a *cotidiano anômalo 2*, *cotidiano anômalo 4* e *cotidiano anômalo 5*, apreendo que o mesmo denota uma preocupação como a organização do espaço. As fotografias foram feitas de maneira, que cada uma delas, evidenciasse um dia de ação. De acordo com seu relato ele não fotografou a comida, mas o que comeu. No momento em que apresentou as imagens, perguntei-

lhe sobre o prato vazio (Figura 83). Disse-me que não lembrava o que havia comido e pediu ajuda para a mãe, que, também, não lembrava. Daí o prato vazio. Cheio e vazio, em que memórias foram acionadas por essas naturezas-mortas.

Bourriaud (2009b) refere-se a artistas, que fazem do ato de cozinhar, ações artísticas. Através dessas ações, estabelecem novas ligações entre as atividades artísticas e as atividades mais triviais do ser humano. Do mesmo modo que o referido pelo autor, considero que, nessa ação do aluno, registrada na série, *cotidiano anômalo*, há a experiência de negociação entre essas duas instâncias.

No momento, creio ser oportuno apresentar o depoimento do aluno a respeito da construção do trabalho:

Fiz várias fotos com o tema comida. Todas as fotos representam almoços que ocorreram. [...] há um diferencial em todas elas [...] a comida [...] crua. Isso em qualquer ocasião seria muito estranho, pois ao sentar na mesa para almoçar, você espera ver uma comida no prato, boa, cheirosa [...] e não crua. Por isso o tema da comida crua me chamou a atenção [...]. Nunca parei para pensar e refletir que a comida que está ali no prato pronta e temperada, antes era crua. [...] encenei esse almoço de um modo anômalo. Outra questão desta série é o nome 'cotidiano anômalo' [...] quis fazer com que o título da série também fosse [...] para dar o ar estranho ao trabalho [...].

Charlotte Cotton (2010, p. 126) ao abordar sobre *Orvalhado* (Figura 85), obra de Tracey Baran (1975-2008), reitera que: “Essa imagem depende de compreendermos que estamos olhando para uma composição criada conforme os cânones da natureza-morta, composição encontrada no âmbito da vida diária”. *Orvalhado* apresenta um copo, com um resto de líquido, rente a uma janela, cuja luz o ilumina. O recipiente ainda preserva umidade pelo lado de fora denotando seu uso recente.



Figura 85 - BARAN, Tracey. *Dewy* 2000.

Disponível em :

< <https://msuphotoresources.wordpress.com/2011/10/26/tracey-baran/>>.

Acesso em: 07 mar. 2015.

Se a fotografia de Tracey apresentada por Cotton nos remete ao que passou, trazendo o vestígio da presença humana, na série *cotidiano anômalo* (Figuras 82 e 84), ao contrário, os alimentos que geraram a imagem permanecem em sua condição de *devir* uma vez que se apresentam crus. Em tais imagens, somos confrontados com o cotidiano, mas não de forma habitual. O que confunde é, talvez, a sua pitada de humor ao trazer para a mesa a comida cuidadosamente servida, no entanto crua. Ou ainda, o prato vazio (Figura 83) sem o menor sinal de uso, funcionando como metáfora para o esquecimento.

“Daniel Spoerri mostra a poesia dos restos de mesa [...]”, são essas as palavras de Bourriaud (2009b, p. 23) em relação às sobras apresentadas por Daniel Spoerri (Figura 86). Artista do novo realismo francês, Spoerri (1930) compôs suas naturezas-mortas, deixando os vestígios das ações efetivadas, os restos, as migalhas. Ao observar o trabalho *cotidiano anômalo*, percebo a poesia, não com os restos, mas com o que ainda não se deu.



Figura 86 - SPOERRI, Daniel. *Tableau-piège*.

Fonte: Disponível em: < <http://contemporart.voila.net/spoerri.htm> >.

Acesso em: 07 mar. 2015.

As ações diversas que foram tratadas e aqui narradas se fizeram necessárias para trazer as referências ao cotidiano, bem como as alterações provocadas na percepção dos fatos corriqueiros. Esse cotidiano como maneira ordinária de se envolver com as coisas do mundo (CERTEAU, 2009) é manifesto e revisto de variadas maneiras, nos trabalhos dos alunos. Mesmo através de visitas a exposições que não privilegiaram linguagens contemporâneas, estas foram referenciadas e revisitadas, na medida em que os alunos lançaram mão dos repertórios que adquiriram e os aplicaram nas situações em que foram estimulados. Haja vista, os trabalhos que desenvolveram por ocasião da visita a *Iberê Camargo um homem a caminho*, apresentadas neste capítulo.

Os brinquedos a que fizeram alusão são os que têm em suas casas e aos quais dedicaram um olhar afetuoso. O olho aqui andou à procura pelos cantos em busca do uso do disponível, contudo não acessível sem uma investigação mais demorada. As ações estiveram perpassadas pela experiência estética como aventada por Dewey (2010), visto que o modo de percepção foi alterado, conforme registram os depoimentos e especialmente, as imagens produzidas.

No momento em que divisei seus trabalhos, vi-os empenhados com as propostas, ao se tornarem autores de jeitos de fazer e de pensar. Desse modo, vejo que o trabalho do professor, através de suas escolhas, pode proporcionar alterações nas percepções de mundo daqueles com os quais tem seu compromisso profissional. Como observa Freire (1996), ensinar demanda investigação e tal prática me mantém conectada com o trabalho ao qual me proponho. Existem, certamente, inúmeras maneiras de se trabalhar com arte na sala de aula. Porém a que escolhi e que baliza esta pesquisa se relaciona, em particular, com a arte contemporânea, justamente por entender que a arte contemporânea apresenta seus apontamentos para o cotidiano, ao trazer o hoje revisto. Assim, sinto-me cada vez mais implicada de corpo e de alma com o que faço, de modo a trazer comigo, meus alunos, nesse encontro com a arte contemporânea, que se mostra e que se esconde em meio à vida.

Ponderações finais

A arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos, às coisas. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida, desafiando-os, criando para novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de “pré-conceitos”, mas repleto de atenção.

Katia Canton

O desafio da educação estética é fazer com que a arte deixe de ser uma disciplina do currículo e se torne algo incorporado à vida do sujeito, que o faça buscar a presença da arte como uma necessidade e um prazer, como fruição ou como produção, porque em ambas a arte promove a experiência criadora da sensibilização.

Marly Meira

Nesta ocasião, entendo apropriado reiterar que esta pesquisa se construiu pela narrativa (JOSSO, 2010) tratando o relato da forma proposta por Certeau

(2009, p. 183) ao considerar que: “todo relato é um relato de viagem – uma prática do espaço”.

Como espaço praticado, as ações aqui contadas se manifestaram do convívio com os alunos e destes com o cotidiano ao qual estão inseridos. Suas práticas trouxeram a referência ao lugar de onde falaram, com as suas familiaridades e estranhezas que de tão próximas poderiam não ser notadas. O que as tornou visíveis foi a forma como se apropriaram desses *objetos-sujeitos*, que fazem parte da sua rotina e a eles dedicaram um tempo diferenciado.

Certeau (2009, p. 38) alega que: “O cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”. Desse modo, pode-se pensar nas práticas da sala de aula, com propostas que diferem do que poderia ser normatizada por estratégias de ensino em que há territórios delimitados de ação. De igual maneira, a arte contemporânea, de certa forma, escapa ao que poderia ser considerado como regra, visto que não se estabelece de forma unívoca, havendo incontáveis maneiras de manifestação. A arte contemporânea, portanto, foge de convenções e modelos que possam ser seguidos. As ações são ditadas pelo caminhar e assim se deram a ver na sala de aula.

O convívio com a obra *Jardim da infância* mudou minha forma de relação com o ensino da arte. Essa mudança, por vezes aludida, fez-me não somente olhar, mas também mudar a direção, o modo de uso (CERTEAU, 2009) do que eu sabia ou do que poderia vir a conhecer. Na medida em que me apropriava dos conhecimentos que me chegavam, fazia-o de forma a transformá-los.

Assim, pondero que a experiência estética proposta por Dewey (2010) perpetrou a revisão da minha prática e esta proporcionou aos meus alunos, por sua vez, mudanças em sua convivência com o que os cerca.

A relação com a arte contemporânea trouxe aos alunos um contato mais próximo com o mundo nos seus aspectos mais triviais ao transformá-los em ocasião, como lembra Certeau (2009). Ou seja, por estarem escondidos ou próximos demais, os episódios banais são aqueles para os quais não dedicamos maiores reflexões (DEWEY, 2010). Estas, no entanto, se fizeram presentes nas ações por eles produzidas.

A arte contemporânea foi a tática, como referida por Certeau (2009), que encontrei para me relacionar com o ensino da arte de forma significativa. De tal sorte

que essa forma de ação perpassou o que eu sabia, na medida em que me colocava diante de situações novas e com as quais eu necessitava aprender. A arte contemporânea me abriu ao plural, ao me fazer ver o que, até então, não havia visto. Exponho aos meus alunos que uma obra tem que provocar, tem que causar algo de inusitado, que leve a rever conceitos e retirá-los de seu isolamento. Porque de acordo com Maffesoli (2008), os conceitos são fechados e penso que ao revê-los podemos abri-los a novos significados.

Ao escolher e proporcionar o contato com obras contemporâneas, que trazem o cotidiano revisto, notei que o envolvimento se fazia maior. As propostas fluíam e as pesquisas se tornaram parte do trabalho, deles e meu. Sim, porque não havia aula em que não fosse necessário um bom tempo de escavação, por minha parte, em documentos, quer se tratassem de livros impressos, ou materiais *on line*, revistas, jornais, enfim, onde eu conseguisse garimpar subsídios que pudessem ser utilizados. Por parte deles, também, haja vista os relatos que mencionam as buscas que efetivavam para o desempenho das atividades.

O cotidiano esteve aliado ao processo, porquanto a arte era vista, não, como algo sacramentado e guardado a sete chaves nos acervos dos museus. A arte poderia estar ali, na rachadura da parede, no limo e no mofo que teima em invadir os pátios e as casas no inverno frio e úmido da nossa cidade. Poderia ser encontrada no simples fato de caminhar ou no ato de se alimentar.

Bourriaud (2009b, p.13) questiona, ao abordar sobre os artistas contemporâneos, que, ao invés de se preocuparem com a novidade, estariam empenhados em “[...] como produzir singularidades, como elaborar sentidos a partir dessa massa caótica de objetos, de nomes próprios e de referências que constituem nosso cotidiano”? Comungo de seu pensamento, porque o cotidiano é fecundo e as ações que dele advêm não servem apenas como comentário, uma vez que são vívidas.

Como alega Dewey (2010), o material para a arte pode ser extraído de qualquer nascente. Não há o que não possa ser usado, trata-se do como, discutido por Certeau (2009).

Ao lançarem mão do disponível e olharem para suas casas, suas vidas, seus entornos, puderam ver que não há limites para a imaginação. Esta, conforme

Eagleton (1993), não pode ser controlada. Os atos realizados por eles puderam demonstrar o referido por Eagleton.

Porém, ao mesmo tempo em que viam que havia liberdade de imaginação e expressão, percebiam que a arte contemporânea não abria mão do trabalho. Abordo trabalho, não como resultado final, todavia como processo para elaboração de algo. O famoso bordão da transpiração é lembrado para refutar à ideia de inspiração, que por muito tempo, foi atributo dos grandes artistas. Como se a estes fosse delegado um dom supremo que prescindisse o labor.

Ao terem contato com a arte contemporânea, puderam se apropriar de conceitos, sem deixar de lado a ação, o fazer. A este, foi associado o pensar, o procurar ter consciência do que estava ocorrendo, uma vez que, o pensamento como *exercício* se manifestou nas produções visuais e textuais.

A consciência foi evidenciada por eles, que a revelavam em todas as etapas, demonstrando o que tinham aprendido com cada uma das situações apresentadas.

Perante o exposto, ao aproximar a arte do cotidiano, a arte contemporânea tem o mérito de desmitificar a arte como atributo de pessoas especiais. É evidente que há um circuito da arte, em que circulam artistas aceitos por um mercado, que alimenta e que envolve a sociedade como um todo. Esse fato é presente no mundo da arte. O que não se pode negar é a possibilidade que a arte contemporânea aponta para a discussão, na medida em que foge da unanimidade. Essa discussão é que deve vir à tona.

Os fatos evidenciados pela pesquisa demonstram, sim, que a arte contemporânea pode desconstruir preconceitos que conduzem o aluno a pensar que o caso, de supostamente, não saber desenhar pode ser um empecilho para o trabalho com arte. As ações realizadas, durante o percurso, demonstraram que os alunos se movimentaram com desenvoltura, sem a preocupação de seguir regras preestabelecidas que ditassem maneiras de fazer. As propostas foram lançadas, porém, o modo de execução partiu deles.

Tenho presente que a autonomia demonstrada pelos alunos se deve ao fato do meu compromisso com o trabalho docente. Em todas as etapas de meu trabalho, a formação que venho construindo para mim se mostra fundamental. A formação me faz formadora, no sentido de que não existe uma verdade definitiva e, assim como

meus alunos, eu também estou em processo, nesse *inacabamento*¹. Esse querer conhecer é transposto para eles, de modo que a indagação se torne efetiva na construção de seus trabalhos, como demonstrados no decorrer desta pesquisa.

Como resultado, percebo a gradual transformação em seus modos de ver e de fazer. Assim, diviso, nos trabalhos apresentados pelos alunos, pontos de vista sobre uma arte que se faz agora, no momento em que vivem, trazendo consigo aspectos de suas vidas, sob novos prismas, em que o cotidiano pôde ser redimensionado e experimentado esteticamente.

Por fim, que estas anotações tenham servido, não, como uma verdade inquestionável, mas como outra possibilidade de se envolver com o ensino da arte.

¹ O conceito, tomo emprestado de Paulo Freire, que na *Pedagogia da autonomia*, refere ser essa uma condição da vida humana em que nada está dado de antemão.

Referências

ALAYER, Keila. **Henry y Keila** 1997. *Lightbox*: 130 x 188 x 15 cm. Foto: Edison Vara. Disponível em:

<http://www.universes-in-universe.de/car/mercosul/nav/s_nav2.htm>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

ALMEIDA JÚNIOR, José Ferraz de. **Caipira picando fumo**. Disponível em :

<http://www.bbc.co.uk/portuguese/especial/1435_mostraalemanha/page6.shtml>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

ANJOS, Moacir dos. **Crítica** [coordenação da série e apresentação Luiza Mello & Marisa Mello] Rio de Janeiro: Automática, 2010.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea**: uma história concisa; tradução Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção a)

BARAN, Tracey. **Dewy** 2000.

Disponível em : <<https://msuphotosources.wordpress.com/2011/10/26/tracey-baran/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

BARBOSA, Ana Mae. (Organizadora). **Arte-Educação**: leitura no subsolo. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1999.

BARRETO, Lia Menna. **Cascas de boneca** 2006. Disponível em:

<<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/2014/09/2005.html>>.

Acesso: em 03 mar. 2015.

BARRETO, Lia Menna. **Jardim da infância**. 1995. Cadeiras infantis de madeira, queimadas área ocupada 32m². Coleção da artista. Disponível em:

<<http://lia-mennabarreto.blogspot.com.br/search?q=jardim+da+inf%C3%A2ncia>>.

Acesso em: 03 mar. 2015.

BARRIO, Artur. **Livro de carne** 1978-1979. Disponível em:

<http://www.muvi.advant.com.br/artistas/a/artur_barrio/livro_de_carne.htm>.

Acesso em: 22 jun. 2014.

BARTHES, Roland. **Aula**: Aula Inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França; tradução e posfácio Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte** – uma revisão dez anos depois; tradução Rodnei Nascimento. 1ª edição Cosac Naify Portátil. São Paulo: Cosac Naify, 2012. 448 p.

BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita**; tradução Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2010. 152 p.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de vida**: a arte moderna e a invenção de si; tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2011. (Coleção Todas as Artes)

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo; tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009. (Coleção Todas as Artes)

BRUEGEL, Peter. **O censo de Belém**. Disponível em: <http://agendawhite.com.br/2014/03/o-censo-de-belem-de-peter-brueghel-o-velho-1525-1569/>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CAMARGO, Iberê. **Sem título 1989**. In: Material didático – Programa educativo – Fundação Iberê Camargo, 2008.

CAMNITZER, Luis. **Material Pedagógico** – Introdução. Fundação Bienal do Mercosul, 2008.

CANTON, Katia. **Espaço e lugar**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção temas da arte contemporânea)

CARDOSO, Sérgio. O olhar dos viajantes. In: NOVAES, Adauto ... [et al]. **O olhar**. São Paulo: companhia das Letras, 1988.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: O caminhar como prática estética; tradução Frederico Bonaldo. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução; tradutora Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005. (Coleção Todas as Artes)

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes do fazer; tradução Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CÉSAR. **Relief tôle 1961**. Disponível em: <http://artintelligence.net/review/?p=497>. Acesso em: 03 mar. 2015.

CHIARELLI, Tadeu. **Apropriações**/ Coleções: Curadoria. Santander Cultural, 2002.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como arte contemporânea**; tradução Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Coleção arte&fotografia)

CRISPOLTI, Enrico. **Como estudar a arte contemporânea**; tradução Isabel Teresa Santos. Lisboa: Editorial Estampa, Ltda. 2004.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Apontamentos sobre a cultura visual. In: **Anais 19º Seminário Nacional de Arte e Educação**; Maria Isabel Petry Kehrwald, Eluza Silveira (organizadoras). Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2005.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Organizadores). **Cultura das imagens**: desafios para a arte e para a educação. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: Capitalismo e Esquizofrenia; tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 1ª edição.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1997.

DEWEY, John. **Arte como experiência**; [organização] Jo Ann Boydston; editora de texto Harriet Furst Simon; introdução Abraham Kaplan; tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes)

DIAS, Karina. **Escalators** 2006. Vídeo-projeção sonora 4'08"(Detalhe). Disponível em < <http://www.pipa.org.br/pag/artistas/karina-dias/>> Acesso em: 03 mar. 2015.

DUCHAMP, Marcel. **Fonte**, 1917. Disponível em : <<http://ecoarte.info/ecoarte/2012/11/a-relevancia-da-arte-ciencia-na-contemporaneidade/fonte-urinol-marcel- Duchamp-1917/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**; tradução Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-educação**: leituras no subsolo - 2. Ed.revista- São Paulo: Cortez, 1999. P. 79-94.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOODSON, Ivor. *La mediación es el mensaje*: Entrevista de Ivor Goodson a Daniel Feldman e Mariano Palamidessi. In: GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento**: vida e trabalho docentes entre saberes e instituições. Org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007. 149 p. (Coleção Desenrêdos)

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt; revisão da tradução Suely Rolnik. 21ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Ed. 34, 1992. 208 p.

GUIMARÃES, Cao. **Inventário de raivinhas** 2002. Instalação com 4 vídeos de aproximadamente 3' cada. Disponível em: <http://www.caoguimaraes.com/obra/inventario-de-raivinhas/>. Acesso em: 14 jun. 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A fenomenologia do espírito**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Preleções sobre a estética. In: DUARTE, Rodrigo. **O Belo Autônomo - textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria, Ed. UFSM, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: transformando fragmentos em nova narrativa educacional; revisão técnica: Jussara Hoffmann e Susana Rangel Vieira da Cunha; tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

INSTITUTO ARTE NA ESOLA. **Auto-retrato**; autoria de Silvia Sell Duarte Pillotto. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor – propositor; 125)

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. **Gravuras de Maria Bonomi**; autoria de Sebastião Gomes Pedrosa e Rosa Maria Bezerra de Vasconcellos. Coordenação de Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque. São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2005. (DVDteca Arte na Escola – Material educativo para professor – propositor; 7)

INSTITUTO ARTE NA ESCOLA. Site desenvolvido por Espiral Alternativa. Disponível em: <http://artenaescola.org.br/rede/>. Acesso em: 26 ago. 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2010.

LANCRI, Jean. Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade; tradução Sônia Taborda. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (organizadoras). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Ed. da Univ., 2002.

LANCRI, Jean. Comment la nuit travaille en étoile et pourquoi. In: GOSSELIN, Pierre; COGUIEC, ÉRIC Le. **La recherche création: pour une compréhension de La recherche en pratique artistique**. Presses de l'Université Du Québec, 2006.

Disponível em:

<<http://books.google.com.br/books?id=8h19AoQywmC&pg=PA9&lpg=PA9&dq=comment+la+nuit+travaille+en+%C3%A9toile+et+pourquoi&source=bl&ots=sPvliV1HoC&sig=iYR6hltPLhgWyQVmcK30t-av0&hl=pt-BR&sa=X&ei=fngNUIDtD5Ss8ATz8rS9Cg&ved=0CFsQ6AEwAQ#v=onepage&q=comment%20la%20nuit%20travaille%20en%20%C3%A9toile%20et%20pourquoi&f=false>>. Acesso em: 18 jul. 2013.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Tradução José Pinto Ribeiro. Lisboa - Portugal. Edições 70, 1988.

LONG, Richard. **A line made by walking**, 1967. Disponível em:

<<http://www.richardlong.org/Sculptures/2011sculptures/linewalking.html>>.

Acesso em: 14 mar. 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Escritas de si (e para os outros) na docência em arte. In: **Revista Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul**. Edição 2006 – vol. 31 nº. 02. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a7.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A terra fértil do cotidiano**. In: Revista FAMECOS- nº 36 – agosto de 2008 – quadrimestral – p. 05-09.

MARTINS, Mirian Celeste. Entrevistas: a inquietude de professores-propositores. In: **Revista Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul**. Edição 2006 – vol. 31 nº. 02. Disponível em:

<<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2006/02/a2.htm>>. Acesso em: 24 jul. 2014.

MARTINS, Mirian Celeste. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Inventário dos Achados – O Olhar do professor-Escavador de Sentidos: **Ação Educativa**. 4ª Bienal do Mercosul: Porto Alegre, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Professor: escavador de sentidos. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Travessias para fluxos desejantes do professor-propositor. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. De memórias, passagens e encontros. In: GOODSON, Ivor. **Políticas do conhecimento**: vida e trabalho docentes entre saberes e instituições. Org. e trad. Raimundo Martins e Irene Tourinho. Goiânia: Programa de Pós-Graduação em Cultura Visual, 2007. 149 p. (Coleção Desenrêdos)

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra. (Organizadora). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. (6. ed. atual. ortog.) 176p.

MENEZES, Marcos Antonio de. **Um flâneur perdido na metrópole do século XIX**: história e literatura em Baudelaire. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2004. Disponível em: <http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2004/Marcosantoniodemenezes.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. O olho e o espírito. In: **Textos selecionados**; seleção de textos Marilena de Souza Chauí; tradução e notas Marilena de Souza Chauí, Pedro de Souza Moraes. São Paulo: Nova Cultural, 1989. (Os pensadores)

MIRANDA, Lenir de. **A casa (Ulisses/Joyce)** 2000. 35 x 27,5 cm. 32 p. Disponível em: http://www.lenirdemiranda.com/index_portfolio.htm. Acesso em: 04 mar. 2015.

MONSELL, Alice Jean. Olhando para si mesmo na própria casa: desvios poéticos de gestos domésticos. IN: MICHELON, Francisca Ferreira; SENNA, Nádia da Cruz; SILVA, Ursula Rosa da [organizadoras]. **Gênero, arte e memória**: ensaios interdisciplinares. Pelotas: Ed. Da UFPel, 2009.

MORAIS, Frederico. Entrevista ao Grupo Editorial Record. Disponível em: http://www.record.com.br/autor_entrevista.asp?id_autor=700&id_entrevista=247. Acesso em: 22. Dez 2014.

NEW JERSEY TURNPIKE, 1950s. Disponível em: <http://places.designobserver.com/feature/tony-smith-new-jersey-turnpike/38084/>. Acesso em: 22 jan. 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. **A interação na arte contemporânea**. In: Galáxia n. 4. Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica, 2002. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1290/788>>. Acesso em: 23 set. 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Convocações multisensoriais da arte. In: PILLAR, Analice Dutra. (Organizadora). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2011. (6. ed. atual. ortog.) 176p.

OTT, Robert William. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos (Org.). **Arte-educação: leituras no subsolo – 2**. Ed.revista- São Paulo: Cortez, 1999. P. 113-141.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**; tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2012.

REMBRANDT, Harmenszoon van Rijn. **Carcaça de carne** 1657. Disponível em: <<http://warburg.chaa-unicamp.com.br/obras/view/9306>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

REZENDE, Gustavo. **O paradoxo de Thompson e os pesadelos de Mark**. Disponível em: <<http://mam.org.br/acervo/2000-299-rezende-gustavo/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

ROCA, José. [duo] decálogo. In: **8ª Bienal do Mercosul: ensaios de geopoética: catálogo/ coordenação Alexandre Dias Ramos. Curador-geral José Roca; colaboração de Alexia Tala, Aracy Amaral, Cauê Alves, Fernanda Albuquerque, Pablo Helguera, Paola Santoscoy**. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2011.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003. 144 p. (Coleção Educação e Arte; v.2)

RUFINO, José. Série de desenhos **Cartas de Areia** 2000. Disponível em: <<http://www.joserufino.com/site/obras/>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

SERRES, Michel. **Os cinco sentidos**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SILVA, Ursula Rosa da. **A infância do sentido: o ensino de filosofia e racionalidade estética em Merleau-Ponty**. Pelotas: FEPraxis; Editora e Gráfica Universitária, 2011. 152p.

SPOERRI, Daniel. **Tableau-piège**. Disponível em: <<http://contemporart.voila.net/spoerri.htm>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

VALENÇA, Kelly Bianca Klifford. **Arte contemporânea na formação de professores**: um estudo com alunos da licenciatura em artes visuais da UFG. 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais. Goiás. Disponível em: <<http://www.fav.ufg.br/culturavisual/index.php?sessao=dissertacoes>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

VAN GOGH, Vincent. **O par de sapatos** 1886. Óleo sobre tela. Disponível em: <<http://pensaacabeca.blogspot.com.br/2012/07/o-par-de-sapatos.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

VAREJÃO, Adriana. **Duplo reflexo do outro** (díptico) 1999. Óleo sobre tela, 80 x 64 cm, 45 x 27 cm. Disponível em: <<http://www.adrianavarejao.net/pt-br/category/categoria/pinturas-series>>. Acesso em: 07 mar. 2015.

WALL, Jeff. **The destroyed room** 1978. *Lightbox*: 1590 x 2340 mm. Disponível em: <<http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-modern/exhibition/jeff-wall/room-guide/jeff-wall-room-1>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

WARHOL, Andy. **Latas de Sopa Campbell**, 1962. Tinta de polímero sintético sobre tela. 50,8 cm x 40,6 cm. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/tempo-livre/noticia/2012/10/19/975939/conheca-latas-sopa-campbell-andy-warhol.html>>. Acesso em: 15 mar. 2015.